



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO – ICPD
CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - CESAPE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

***ESTUDO SOBRE A VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, ENTRE
PROFESSOR E ALUNO, E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA GRADUAÇÃO,
DO CURSO DE BIOMEDICINA***

por

Marcia Silva de Oliveira

Brasília, dezembro de 2004

***ESTUDO SOBRE A VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, ENTRE
PROFESSOR E ALUNO, E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA GRADUAÇÃO,
DO CURSO DE BIOMEDICINA***

**Monografia apresentada como requisito à
conclusão do Curso de Pós-Graduação em
Docência Universitária, sob orientação da
Professora Clara Lila Gonzalez de Araújo.**

Brasília, dezembro de 2004

DEDICATÓRIA

Às forças que movem o Universo, as quais me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Às professoras *Maria Augusta de Menezes* (Coordenadora do Curso de Biomedicina), *Vera Lúcia Xavier* (Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária) e *Elizabeth Mamede da Costa* (Supervisora de Estágio do Curso de Biologia), meus mais que perfeitos exemplos de força, ética e profissionalismo.

À Direção Acadêmica por me ter facilitado o ingresso no Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária.

Aos meus colegas professores da Faculdade de Ciências da Saúde do UniCEUB, em especial aos professores do Curso de Biomedicina.

Aos meus alunos do passado, do presente e do futuro, sem os quais meu aprendizado não seria completo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a realização deste projeto e merecem meu mais profundo respeito, carinho e amizade.

Aos meus estagiários, mais que especiais, do Curso de Biomedicina: *Alinne, Carolina, Erasmo, Fabiane, Francisco, Frederico, Isamara, Mazen, Paulo César e Vanessa.*

À ETERNA MESTRA

“Tu és um ser que hoje, com as mudanças e entrança do progresso torna-se mais rara. As perícias e os malabarismos sociais quase a dizimaram. Mas a tudo resistes. Hoje, em que tudo é compacto, em que tudo é economizado, tu permaneces a mesma. Sempre a partilhar de tudo ou quase... Sorrindo! Curtindo! Chorando! Lamentando nos terríveis momentos da fossa ou nas maravilhosas horas de comemoração. Presente esteve. Sinto um amor diferente. É uma maravilhosa forma de amar, pois nada exige e a tudo retribui. Tu és irmã sem do mesmo ventre vir, ou sem da mesma leva de esperma pertencer. Tu és **AMIGA!**”.

Autor desconhecido.

À minha Orientadora, *Clara Lila Gonzalez de Araújo*, toda a minha admiração e o desejo de um dia ser tão competente, enquanto docente, quanto ela.

RESUMO

A crescente importância outorgada à atividade construtiva dos alunos na aprendizagem acadêmica, a maneira de entender o papel do professor na aparição, manutenção e orientação da atividade construtiva dos alunos; e a consideração da estrutura comunicativa e do discurso educacional como um dos elementos básicos para compreender os processos de interação professor/aluno são objetos do presente estudo. Isto quer dizer que todas as ações desencadeadas em sala de aula são carregadas de significados valorativos, desde a escolha dos objetivos, da metodologia, da relação entre o professor e os alunos, da avaliação, da organização da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, entre outros elementos que compõem o processo didático-pedagógico. Esses valores são entendidos como as relações interativas do afeto e do intelecto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. Os estudantes são partes do processo de aprendizagem que procura enfatizar a cooperação e o trabalho coletivo na resolução dos problemas sociais. Cada área do conhecimento tem certos mecanismos de elaboração do raciocínio, e cabe ao professor enveredar-se por esses caminhos e desempenhar da melhor forma a atividade dentro da sua ciência específica. Introduzir em sala de aula a metodologia da pesquisa científica e propor questões desafiadoras para que o pensamento possa se desenvolver na busca de soluções reais.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

- 1.1 – INTRODUÇÃO
- 1.2 – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA
- 1.3 – OBJETIVOS DE ESTUDO
- 1.4 – RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO 2

- 2.1 – REVISÃO DA LITERATURA
 - 2.1.2 – PERSPECTIVA HISTÓRICA
 - 2.1.3 – O PROFESSOR, A SUA CONDUTA EM SALA DE AULA E A ESTREITA RELAÇÃO COM O ALUNO
 - 2.1.4 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS
 - 2.1.5 – A INDISPENSÁVEL PARCERIA ENTRE PROFESSOR E ALUNO
 - 2.1.6 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PELA PESQUISA NA RELAÇÃO/INTERAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

CAPÍTULO 3

- 3.1 – METODOLOGIA
 - 3.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA
 - 3.1.2 – RECORTE DO CAMPO
 - 3.1.3 – DELIMITAÇÃO DA PESQUISA
 - 3.1.4 – COLETA E ANÁLISE DOS DADOS
 - 3.1.5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICES

CAPÍTULO 1

1.1 – INTRODUÇÃO – RUMO A UMA NOVA CONCEITUAÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO CURSO DE BIOMEDICINA

Convém, antes de mais nada, destacar que nos encontramos essencialmente diante de uma mudança conceptual. Após algumas décadas, em que o estudo da interação professor/aluno está presidido pela preocupação de identificar as chaves da eficácia docente e pela exigência de objetividade na categorização do comportamento, o interesse é deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferente natureza que nele convergem. Este fato terá, obviamente, importantes implicações metodológicas, mas o que nos interessa ressaltar aqui são as coordenadas teóricas da nova interpretação que se perfila.

Entre os ingredientes básicos destas coordenadas teóricas, há três que merecem uma atenção especial. Referimo-nos à crescente importância outorgada à atividade construtiva dos alunos na aprendizagem acadêmica; à maneira de entender o papel do professor na aparição, manutenção e orientação da atividade construtiva dos alunos; e à consideração da estrutura comunicativa e do discurso educacional como um dos elementos básicos para compreender os processos de interação professor/aluno.

Muito se questiona hoje sobre as profissões que despontam no cenário brasileiro. Em face ao avanço tecnológico da Ciência, a prática médica atrelou-se aos modernos métodos de diagnóstico e de avaliação da atividade terapêutica. Surgiu uma nova realidade onde não mais se dependia de conhecimentos empíricos

específicos, mas sim, de uma metodologia mais sofisticada e cientificamente mais exata. Visto tudo isso, desponta neste cenário uma profissão que lida com a metodologia de avaliação diagnóstica e que dá suporte à avaliação terapêutica realizada pelo médico – a *Biomedicina*. Relacionada diretamente à área de diagnósticos complementares, conta com uma ampla rede de setores com as mais diversas funções dentro desse mesmo contexto. É nesse espaço que foi desenvolvido esse projeto; onde encontramos todos os elementos norteadores de nossa pesquisa.

A análise das relações que se estabelecem entre o professor e os alunos na aula conta uma dilatada história na qual se manifestam, freqüentemente de forma entrelaçada, uma ampla gama de interesses e intenções: caracterizar o “professor ideal”, dar conta do clima sócio-emocional da classe, identificar estilos de ensino e suas repercussões sobre a aprendizagem, determinar os comportamentos do professor que definem um ensino eficaz, etc. Este estado de coisas é devido, sem dúvida, a numerosas causas, entre as quais se destaca a própria evolução da psicologia, da análise empírica do ensino e dos paradigmas teóricos e metodológicos que foram se sucedendo em ambos os campos desde princípios do século.

Por mais que criemos técnicas didáticas, horizontalizemos a comunicação, trabalhemos em círculos, etc., fato é que a velha e tradicional sala de aula, espaço privilegiado onde se desenvolve a relação ensino-aprendizagem, sobreviveu aos tempos. Nada ainda conseguiu substituir a relação professor-aluno, esta relação direta, humana e às vezes até conflitiva.

Aliás, as relações humanas em sala de aula, na verdade, são reveladoras das riquezas e das limitações presentes na própria dinâmica das relações sociais. Mais

do que um espaço formal, no qual se utilizam técnicas, tecnologias, metodologias, livros, papéis, giz, decorações, etc., a sala de aula é, por excelência, um espaço simbólico no qual são travadas relações humanas. Talvez aí esteja o questionamento fundamental. O professor, mestre em sua ciência específica, é um eterno aprendiz das relações. Aprende-se a se relacionar, ensinando condutas. Assimilam-se condutas, por outro lado, dentro da relação concreta de ensino. É via de mão dupla. Fato é que as salas de aula vão sendo novamente tomadas por aqueles e por aquelas com os quais colaboramos com sua formação enquanto cidadãos. A sala de aula, espaço de concreto, frio e inerte agora revestir-se-á de certa magia. Magia necessária para que os atores sociais construam, a partir desse espaço fundamental, os alicerces necessários para que, no futuro que amanhece hoje, possam ter a certeza de que todo o esforço empreendido pelo professor nas metodologias de ensino e também pelo aluno no processo de aquisição de conhecimento vai colaborando, positivamente, com a edificação dos sujeitos transformadores da sociedade.

1.2 – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Hoje, nós docentes universitários, temos uma visão muito mais abrangente da situação ensino/pesquisa em nossas salas de aula e em nossas aulas “práticas”. Isso se deve ao fato de estarmos mais preparados para enfrentar às perguntas cada vez mais críticas de nossos alunos que, antigamente, limitavam-se a ser os passivos do aprendizado, simplesmente admitindo como certo tudo que lhes era transmitido

pelo docente. Com essa mudança procuramos cada vez mais nos auto-avaliar e aprendermos mais sobre nossa ciência específica e sobre outras.

Mas apesar da quebra de alguns paradigmas e de algumas mudanças de atitude em relação ao corpo discente, será que nós docentes universitários temos uma visão ampla, contextualizada e prática do que na realidade é uma relação entre professor e aluno dentro de sala de aula? Será que temos consciência que esta relação pode influir no processo ensino-aprendizado em curto prazo? Podemos nós docentes aprender algo a partir de uma relação menos impessoal?

Além desses, muitos outros questionamentos podem surgir no decorrer do desenvolvimento deste projeto, mas em princípio, tentaremos avaliar esses parâmetros da maneira mais completa possível a fim de podermos contribuir de alguma forma para a melhoria das relações interpessoais entre as partes.

1.3 – OBJETIVOS DE ESTUDO

Avaliar a importância da relação professor-aluno, em sala de aula, e como essa conduta pode contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A presente pesquisa, para o alcance do objetivo, analisou, especificamente, os seguintes aspectos: os valores humanos implícitos na relação professor-aluno; os diferentes padrões de atuação do professor em sala de aula, registrando-se suas formas de se relacionar com os alunos, especialmente quanto: à exposição do conteúdo; a formulação de propostas pedagógicas; ao controle das atividades de classe, etc; e a existência de novas modalidades de ensino que propiciem uma nova visão e postura do professor diante da sua relação com seus alunos.

1.4 – RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A importância deste estudo reside no fato de que os professores que se revelam flexíveis em relação à própria liberdade de ação e a dos alunos, respeitando-lhes a autonomia e o estilo individual, deixam transparecer a prática que têm em sala de aula. Tal prática encontra-se relacionada com a perspectiva pedagógica da escola onde atuam.

Na verdade, o professor é o condutor do processo. Ele é a autoridade em sala de aula, onde tem que ser respeitada a autonomia do aluno. O professor precisa saber ver e compreender o que o aluno está fazendo e muitas vezes esperar o momento adequado para interferir e auxiliá-lo. Então, o professor tem que ter uma atitude de abertura ao diálogo e de parceria com o aluno.

Neste ambiente o papel do professor deve ser o de mediador da aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento próxima a proposta por Vygotsky (1984)¹, ou seja, o professor precisa compreender o problema do aluno e entender a sua dificuldade momentânea para intervir no processo. É preciso tentar compreender o nível de desenvolvimento, de interesses e de necessidades dos alunos para poder colocar desafios, ou mesmo para fornecer informações que os ajudem a sair da situação de conflito e a atingir um nível superior de desenvolvimento.

Tem que haver integração entre professores, alunos, conteúdos e teorias de conhecimento. Um fenômeno educativo não se explica por uma única teoria, mas por diversas teorias que se complementam.

¹ VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Ed. Martins Fontes, 5a.ed., São Paulo, 1984.

Nós estamos trabalhando numa relação de reciprocidade, de mutualidade, de co-propriedade, de interação. Isto significa que o conhecimento é provisório e nunca o conseguimos deter em sua totalidade. Esta integração reveladora de uma nova postura diante do conhecimento é uma atividade interdisciplinar, que se reveste de singular valor como preparação de terreno ao ensino universitário. Neste tipo de relação, tem um valor muito importante a concepção da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa como uma das tendências deste novo paradigma; tendência esta que parte do pressuposto de que a pesquisa é a base da educação sistematizada e, por isso, ela se torna o meio mais indicado através do qual o ato de educar atinge seu objetivo, que é a formação do sujeito cidadão.

Como todas as outras propostas pedagógicas, o ensino e a pesquisa, só se concretizarão na prática em sala de aula, quando fizerem parte das inter-relações entre professor e aluno, ou melhor, quando determiná-las.

Para que este objetivo seja atingido é preciso que se forme toda uma nova base para o ensino que vai desde a mudança nos ambientes físico (troca de carteira individuais por mesas redondas) e psicológico (o aluno precisa se sentir importante, “parceiro” dos outros componentes da equipe que realizará o trabalho), passando pela coleta de materiais necessários, que deverá ser feita pelos próprios alunos e fundamentalmente na remodelação do comportamento do professor, que precisa ser, antes de tudo, um pesquisador, no sentido de ter a pesquisa como atitude cotidiana. Isso resultará em reformulações essenciais no processo ensino-aprendizagem com novas formas de avaliação, em uma reorganização curricular para que sejam atendidas as necessidades inerentes às atividades peculiares deste método, que com certeza formará um novo cidadão, muito mais apto ao mundo em que vivemos.

CAPÍTULO 2

2.1 – REVISÃO DA LITERATURA

2.1.2 – PERSPECTIVA HISTÓRICA

Dessa forma, parece aconselhável, começar por uma perspectiva histórica que nos permita identificar alguns dos momentos mais importantes dessa evolução. Enfocando apenas algumas limitações metodológicas e conceptuais destas proposições.

Em uma primeira aproximação ao tema, salta aos olhos que o estudo da interação professor/aluno esteve presidido de forma esmagadoramente majoritária pelas tentativas de definir e medir a *eficácia docente*, fosse com fins de pesquisa, ou para incidir na formação dos professores. Pois bem, como destacou Medley (1979)², o ensino eficaz foi assimilado a variáveis e aspectos diferentes na história da pesquisa educativa. Partindo de um momento inicial, em que estava relacionado diretamente com determinados traços ou características da personalidade dos docentes, até as posições atuais, que insistem na importância de tomar decisões razoáveis e adequadas e de leva-las à prática, atendendo às particularidades da situação de ensino, encontramos uma ampla gama de alternativas que deram lugar a um volume considerável de pesquisas e resultados empíricos.

Os antecedentes da análise da interação remontam, pois, aos estudos que tratam de identificar as *características pessoais dos professores*, supostamente

² MEDLEY, D. **The effectiveness of teachers**. En P. Petersen y H. Walberg (eds.), Research on teaching: concepts, findings, and implications. Berkeley, California: McCutchan, 1979.

responsáveis por sua eficácia como docentes. Um exemplo típico desta aproximação é o conhecido trabalho de Ryans (1960)³, no qual são relacionadas determinadas atitudes e características da personalidade do professor (parcial/justo, estereotipado/original, desorganizado/metódico, etc.) com sua competência docente, entendida esta como o resultado dos objetivos educativos por parte dos alunos. Duas são as principais objeções que, partindo de diferentes frentes, foram formuladas para este tipo de trabalho. Em primeiro lugar, as limitações derivadas do “modelo de caixa negra” de pesquisa que utilizam: são estabelecidas relações causais entre determinadas características do professor e a consecução de bons resultados por parte dos alunos, sem prestar-se atenção ao que ocorre realmente entre um e outros na situação educativa; quer dizer, ter em conta a interação que se estabelece entre eles. Em segundo lugar, sua adscrição a uma psicologia das atitudes, que postula a estabilidade dos traços dos professores, com independência do contexto em que desenvolvem sua atividade docente e que remete a uma concepção excessivamente estática e essencialista da personalidade. A isso caberia acrescentar ainda, como assinala Postic (1978)⁴, o exagerado peso dos juízos de valor que se escondem por trás da análise do ao didático e da aproximação normativa ao comportamento do professor, que impregna estes trabalhos.

O desprestígio progressivo da psicologia das aptidões e a necessidade de separar os componentes de juízo do que realmente ocorre na sala de aula levam, em um segundo momento, a conceituar a eficácia docente como possibilidade de utilizar

³ RYANS, D. G. **Characteristics of teachers**. Washington D.C.: American Council on Education, 1960.

⁴ POSTIC, M. **Observación y formación de los profesores**. Madrid: Morata [Publicação original em francês em 1977], 1978.

⁵*métodos de ensino eficazes.* A esta categoria pertencem as pesquisas que comparam os resultados da aprendizagem obtidos por grupos de alunos que foram instruídos mediante diferentes métodos. Entretanto, os problemas de ordem teórica e metodológica com que se deparam estes trabalhos – a multidimensionalidade dos métodos de ensino e as dificuldades de operacionalização; o controle das variáveis que incidem na aula; a definição e medida dos resultados de aprendizagem dos alunos; a constituição dos grupos equivalentes; etc. – impedem não só a generalização dos resultados obtidos, mas inclusive a atribuição das diferenças que eventualmente possam ser observadas como efeito de distintos métodos de ensino. Não é, pois, estranho, que suas contribuições para o estudo do que ocorre na aula tenham sido, na realidade, mais escassos.

A constatação de que a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem não é redutível a uma pura questão de método conduz à revalorização precisamente *da vida das classes* como objeto de pesquisa. Conseqüentemente, o interesse pelas características dos docentes e pelos métodos que utilizam desloca-se para o que ocorre efetivamente nas salas de aula. Este deslocamento, que cabe situar em fins da década de cinqüenta, teve numerosas repercussões, sendo talvez duas as mais chamativas: a importância que se concede, pela primeira vez, às interações estabelecidas entre os protagonistas da situação educativa e as de ordem metodológica. A necessidade de estudar o que ocorre nas aulas e, mais concretamente, as relações entre o professor e os alunos, propõem, por sua vez, a necessidade de dispor de instrumentos de observação potentes e

objetivos. Trata-se dos sistemas de observação sistemática que proliferam nas décadas seguintes e que são ainda freqüentemente utilizados na atualidade.

Os sistemas de categorias, denominação genérica habitual destes instrumentos de observação sistemática da aula, surgem no marco de uma tradição de investigação educativa que privilegia a busca de relações entre as variáveis relativas ao *processo* de ensino - e que informam, portanto, sobre o comportamento do professor, do aluno e das interações que mantêm - e as variáveis que fazem referência ao *produto* do ensino, entendido como o nível de resultado dos objetivos educativos, por parte dos alunos. Trata-se definitivamente de saber se a maneira de ensinar está relacionada significativamente com os resultados obtidos pelos alunos, de tal forma que seja possível mostrar que determinadas formas de gestionar o ensino são melhores e mais desejáveis que outras.

Os sistemas de categorias para a análise da interação aparecem deste modo como instrumentos susceptíveis de descrever o que ocorre na aula, da forma mais objetiva e asséptica possível. Com a ajuda destes sistemas, são codificados os comportamentos verbais e não-verbais do professor e dos alunos, em uma série de categorias preestabelecidas, procedendo-se posteriormente à análise dos dados de observação assim organizados. Flanders (1977)⁵ assinala que a utilização dos diferentes sistemas de categorias se reduz a um processo de codificação e decodificação. Sua elaboração consiste em estabelecer, a partir de uma teoria, conceito ou noção que se considera como relevante sobre aquilo que ocorre ou deveria ocorrer em aula, um número determinado de categorias. A tarefa do

⁵ FLANDERS, N. *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya [Publicación original en inglés en 1970], 1977.

observador, convenientemente treinado, consiste em codificar os eventos que ocorrem na aula na categoria correspondente do sistema, seja atendendo a uma unidade de tipo temporal - por exemplo, registrando a cada três segundos os comportamentos observados -, seja atendendo a uma unidade natural/de conduta - por exemplo, todas as aparições de um determinado comportamento. A decodificação tem lugar mediante o processo inverso: um analista, que pode ter efetuado ou não a observação e o registro, interpreta os dados, considerando sua configuração global e os pressupostos teóricos, implícitos e explícitos, utilizados para o estabelecimento das categorias.

Os sistemas de categorias não deixaram de evoluir, desde sua aparição, no sentido de uma complexidade e de um refinamento cada vez maiores, dirigidos ao incremento máximo da objetividade das observações e à redução ao mínimo das valorações subjetivas do observador. Isso não é alheio ao paradigma teórico; são vinculados e que explica algumas de suas peculiaridades metodológicas. Tendo aceito a observação como mal menor – visto que não é fácil, nem talvez abordar a análise do que ocorre em aula mediante o método experimental, é necessário torná-la tão objetiva quanto possível. Entre as fontes potenciais de subjetividade, o próprio observador é considerado como a mais importante, pois é ele quem decide a que categoria pertencem os comportamentos observados. Por isso, a preocupação constante entre os criadores destes sistemas em descrever, com a maior precisão possível, os tipos de conduta que correspondem a cada categoria. Outra forma de garantir a objetividade consiste em evitar a implicação do observador no fenômeno observado, pelo que a observação participante é, em geral, descartada, devido à contaminação que pode introduzir no fenômeno observado.

Os princípios epistemológicos que caracterizam a psicologia condutista, sem dúvida alguma, o enfoque dominante em psicologia durante estas décadas, têm também um claro reflexo na exigência da operacionalização que acompanha o princípio de objetividade. As variáveis e conceitos manipulados em psicologia devem ser definidos operacionalmente, o que significa enunciá-las em termos de comportamentos observáveis. Conseqüentemente, os sistemas de categorias referem-se sempre a comportamentos inequivocamente observáveis, exibidos pelo professor e pelos alunos, deixando de lado os aspectos intencionais da conduta e ignorando, em geral, qualquer tipo de processo interno não diretamente observável. É fácil entender, neste contexto, a atenção prioritária, quase exclusiva, que muitos sistemas de categorias conferem à conduta verbal, que se presta relativamente bem a ser observada, registrada e codificada.

Algo similar cabe dizer a respeito do papel que desempenha a ação atômica na explicação dos fenômenos psicológicos, que conduz à busca das unidades mais moleculares e pequenas do comportamento e suscetíveis de explicar, por acréscimo os comportamentos mais complexos e molares. Assim, Simon & Boyer (1967)⁶, em uma obra clássica, que compila e revisa mais de cem sistemas de categorias diferentes, afirmam que estes encontram-se mais centrados sobre "pequenos fragmentos de ação ou de comportamento" que sobre "conceitos globais". As observações codificam micro-unidades de condutas em categorias diferentes, e várias dessas categorias remetem a um determinado comportamento global. Deste

⁶ SIMON, A. & BOYER, E. G. *Mirrors for behavior III: an anthology of observation instruments*. Wyncore, Pa: Communications Materials Center, 1967.

modo, por exemplo, no sistema de observação da interação de Flanders (1977)⁷, as categorias "aceita sentimentos dos alunos", "elogia ou estimula" e "aceita ou utiliza idéias dos alunos" são indicadoras de uma "influência indireta" do professor; enquanto que as categorias "formula perguntas", "expõe e explica" e "critica ou justifica sua autoridade", são de uma "influência direta".

A constatação de que as dimensões molares – influência direta/influência indireta; comportamento dominante/comportamento integrador; etc. –, manipuladas por estes sistemas de categorias, recobrem de fato uma ampla gama de condutas, assim como a necessidade de relacionar a conduta dos professores com o resultado de objetivos cognitivos e não só comportamentais (Brophy & Good, 1986)⁸, levaram, dentro de uma mesma lógica global, a elaborar instrumentos de observação cada vez mais sofisticados e compreensivos. Os trabalhos realizados neste marco são numerosíssimos. Citemos somente, a título de exemplo, os trabalhos no âmbito do ensino da leitura e da matemática, que estão na base da configuração do modelo de "instrução explícita", "ensino sistemático" ou "instrução direta" (Rosenshine & Stevens, 1986)⁹.

Ainda que esquemáticos e parciais, os comentários precedentes bastam para identificar algumas das limitações mais óbvias dos sistemas de categorias como instrumentos de análise da interação professor/aluno. Recordemos que o paradigma da pesquisa educativa "processo-produto", cujos princípios básicos são compartilhados por estes sistemas, postula uma relação direta entre o

⁷ Op.cit. FLANDERS

⁸ BROPHY, J. & GOOD, T. **Teacher behavior and student achievement**. En M. C. Wittrock (ed.) Handbook of research on Teaching. Nueva York: MacMillan [La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC, 1989], 1986.

⁹ ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. **Teaching functions**. En M.C. Wittrock (ed.). Handbook of Research on Teaching. Nueva York: MacMillan [La investigación de la enseñanza. III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC, 1990], 1986.

comportamento do professor, sua forma de ensinar e os resultados dos alunos. Um primeiro problema consiste em que nem sempre se define com clareza o que se entende por resultado dos alunos, que tipo de aprendizagem se pretende que efetuem: assimilação significativa dos conteúdos, repetição mais ou menos mecânica daquilo que foi aprendido, utilização do conhecimento alcançado para enfrentar situações desconhecidas e realizar novas aprendizagens, etc. Por outro lado, quando se consegue estabelecer uma relação estável, o procedimento utilizado dificulta enormemente a explicação da mais que provável influência das variáveis contextuais (Doyle, 1978)¹⁰ e do papel que desempenham os processos de aprendizagem dos alunos como elemento mediador fundamental entre o comportamento do professor e o resultados dos objetivos educacionais. Tudo isso sem contar o risco que supõe interpretar em termos de relações causais alguns resultados empíricos que, na melhor das hipóteses, mostram unicamente a existência de simples correlações.

Porém, talvez a maior objeção que possa ser formulada aos sistemas de categorias é que sacrificam a possibilidade de captar a dinâmica real da sala de aula, no interesse de uma pretensa objetividade que obriga a restringir a observação a uma série de comportamentos previamente definidos. Alguns autores insistem, com razão, no risco que se corre, ao utilizar sistemas de categorias, de desprezar a informação necessária sob todos os pontos de vista, para compreender o porquê e o como daquilo que ocorre na classe. Estes mesmos autores consideram, além disso, que a presença de um "observador externo" não diminui necessariamente o impacto

¹⁰ DOYLE, W. **Classroom Tasks and Students' Abilities**. En P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley, California: McCutchan, 1978.

que sua presença exerce na vida da aula, enquanto que o distanciamento externo entre observador e observados que isso pressupõe pode, em contrapartida, dar lugar a descrições incompletas e distorcidas.

Em qualquer caso, parece fora de dúvida, em nossa perspectiva, que os sistemas de categorias não registram propriamente a interação professor/aluno, senão que se encontram limitados a efetuar um inventário de seus comportamentos, sem chegar a dar conta da imbricação dos mesmos e de sua evolução ao longo do eixo temporal, no qual se articulam as relações, entre o professor e os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. O conceito de interação educacional evoca situações nas quais os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou um conteúdo de aprendizagem, com o fim de alcançar alguns objetivos mais ou menos definidos. Os componentes intencionais, contextuais e comunicativos, inerentes à interação educativa, não se prestam a ser estudados mediante os sistemas de categorias.

Convém assinalar que algumas dessas críticas foram assumidas a partir do próprio paradigma "processo-produto". Assim, por exemplo, Brophy & Good (1986)¹¹, em uma recente revisão das pesquisas realizadas a partir desta perspectiva, chamam a atenção sobre as limitações dos resultados obtidos e afirmam que somente atendendo a tais limitações o conhecimento acumulado poderá ser efetivamente utilizado para a melhoria do ensino. Os autores indicam também que as relações causais entre o comportamento do professor e o resultado acadêmico dos alunos nem sempre são suficientemente claras e que, inclusive quando o são, não deveriam ser traduzidas diretamente em prescrições para a prática. Igualmente

¹¹ Op. Cit. BROPHY & GOOD

destacável é a recomendação de levar em conta o nível ou grau de aprendizagem, as características dos alunos e outros fatores contextuais.

As limitações inerentes ao paradigma de pesquisa educacional "processo-produto" e as objeções que formulamos aos sistemas de categorias, como instrumentos de análise da interação, não devem ser interpretados, entretanto, em termos de uma rejeição absoluta das conclusões dos trabalhos realizados nesta perspectiva. Há duas questões que parecem estar fora de discussão. A primeira é que a aprendizagem escolar é sensível à quantidade de tempo que os alunos dedicam às tarefas acadêmicas. A segunda indica que estes aprendem mais quando seus professores estruturam o novo conteúdo a ser assimilado, ajudando-os a relacioná-lo com aquilo que já sabem, controlam suas realizações e proporcionam as correções necessárias nas atividades de prática e aplicação independente, sejam individuais ou coletivas. Fica, contudo, à espera de explicação o fato de por que e, sobretudo, como determinados comportamentos do professor produzem determinados resultados nos alunos. Esta explicação só pode ser configurada a partir da consideração dos processos psicológicos implicados na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, processos que, como já mencionamos, não são observados nos sistemas de categoria. Estes aspectos, juntamente com outros também ignorados na perspectiva clássica, aparecem como eixos estruturadores de um enfoque diferente sobre a interação educativa.

2.1.3 – O PROFESSOR, A SUA CONDUTA EM SALA DE AULA E A ESTREITA RELAÇÃO COM O ALUNO

A sala de aula é um espaço construído pelo professor e alunos, a partir das relações conscientes e inconscientes que vão estabelecendo, a cada encontro, uma história única e particular. Trata-se de algo profundo, em cujas bases todo o resto se apoiará. De pouco adianta falar de disciplina, de limites, sem considerarmos, minimamente, aquilo que está nos porões das relações e que dá sustentação a tudo que vai se desenrolar numa sala de aula, do ponto de vista das emoções.

A partir desse contexto carregado de significados que professor e alunos relacionam-se e convivem, estabelecendo entre si diálogos, conflitos, esperanças alegrias, contradições, entre outros fenômenos, fatos e situações que fazem parte do convívio escolar, profissional e pessoal.

O tema justifica-se pela necessidade de uma reflexão sobre as condutas adotadas pelo professor em aula e seus reflexos na formação dos alunos enquanto integrantes de uma sociedade. Esse tema torna-se relevante uma vez que somos professores e professoras que deparamo-nos cotidianamente com situações que, se não forem bem refletidas e conscientemente traduzidas em ações coerentes, podem gerar nos alunos problemas e conflitos, muitas vezes irreparáveis ou de difícil resolução.

Existe também a necessidade de se incluir nas discussões científico-acadêmicas, especialmente no interior das escolas, questões a respeito das condutas e posturas axiológicas do professor, na tentativa de desvelar os valores humanos que permeiam a sua prática, em especial na sala de aula. Essas refletem

uma concepção de educação que expressa o posicionamento filosófico do professor em relação à formação de determinado sujeito para determinada sociedade. Este posicionamento, por sua vez, serve de base para a definição dos objetivos educacionais orientadores de suas ações pedagógicas na sala de aula. Isto quer dizer que todas as ações desencadeadas em sala de aula são carregadas de significados valorativos, desde a escolha dos objetivos, da metodologia, da relação entre o professor e os alunos, da avaliação, da organização da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, entre outros elementos que compõem o processo didático-pedagógico.

Na escola, “o jogo” proposto possui logo de início determinantes, por se tratar de algo nascido a partir de uma organização educacional e social, da qual emerge grande parte das regras. À escola cabe aderir a esses ditames que estabelecem currículos, conteúdos etc. Além disso, a identidade pedagógica e filosófica da escola já reflete um jeito próprio de funcionar e lhe confere uma estrutura que será escolhida pelas famílias que se identificarem com ela. Finalmente, entramos na sala de aula, aonde o professor e os alunos, apesar de todas as pré-concepções existentes, deverão trazer suas contribuições pessoais para o compartilhamento desse jogo a ser combinado.

Na sala de aula, no entanto, é inevitável que o professor crie, juntamente com os alunos uma identidade própria para si e para as aulas que pretende dar. E é de suma importância que ele possa trazer para a sala o conjunto de regras que ele espera que sejam respeitadas, com a clareza e segurança suficientes para dar continência aos alunos. A flexibilidade é desejável, porém a firmeza mais ainda, pois será em torno de regras que o jogo se sustentará. Elas formam um ponto

fundamental que dá proteção não só ao professor, contra as interferências que os alunos certamente farão, mas também aos próprios alunos, que assim contam com algo seguro e coerente.

Um outro quadrante se refere à condição mental do professor. Esse é um aspecto que merece toda a atenção, visto que exerce grande influência na relação que se estabelece entre professor e aluno. Claro que é impossível desejar que o professor mantenha um estado emocional impermeável à influência de fatores externos e internos. Porém é razoável admitir que os alunos possam formar uma imagem do professor, não só a partir de suas maneiras particulares de vê-lo, mas também por um mínimo equilíbrio transmitido por ele a cada encontro. O aluno, especialmente quando criança, precisa conhecer seu professor, para que saiba o que pode ou não desenvolver a partir daquilo que está seguro para ele. E, se for adolescente, então precisará da mesma maneira, já que se encontra em um momento de completa instabilidade emocional. A boa condição mental do professor é um aspecto de muita importância em sua formação profissional, considerando que se trata de uma profissão que o coloca direta e constantemente em relação com pessoas de todos os tipos, personalidades e condições emocionais diferentes.

Ainda um outro ponto que deve-se salientar refere-se às contradições que costumam acontecer em sala de aula. É com muita freqüência que as regras do jogo estabelecido entre professor e alunos, lá no início, sejam desafiadas, questionadas e desrespeitadas. O aluno, seja criança ou adolescente, imbuído de vários motivos pessoais ou grupais, irá, muitas vezes, tentar desestabilizar o ambiente e isso é algo que põe à prova a capacidade de tolerância, a firmeza e o equilíbrio psíquico do professor. Suas convicções, seu planejamento, são sentidos por ele,

compreensivelmente, como interrompidos, atacados e violados. Mas é possível também que as perturbações oriundas dos alunos sejam olhadas sob outro ângulo, o da comunicação. O professor, com uma certa flexibilidade para pensar, pode se perguntar sobre os possíveis significados dessas interferências. O que o aluno estará querendo comunicar com aquele ataque? Ou ainda, em muitos momentos, o que a classe estará, através daquele aluno, querendo comunicar ao professor? Muitas descobertas podem ser feitas, coisas interessantes podem surgir e com elas uma maior possibilidade de aproximação e crescimento. Podemos ainda pensar que há determinadas turmas de alunos que acabam se caracterizando como mais conturbadas, mais agitadas do que outras. Para essas, a postura do professor deve ser mais rigorosa e de outra forma, é mais adequado à turma que se identifica como sendo mais harmoniosa e tranqüila, uma relação mais flexível, embora firme. E o professor, no que diz respeito a ele, deve evitar ao máximo que questões particulares suas invadam a sala de aula. Mas se estamos falando de seres humanos e não de robôs, mesmo com cuidados isso tudo sempre acaba acontecendo. E mais uma vez pode-se e deve-se aproveitar da ocasião para se trabalhar os sentimentos que acabam emergindo e que em outras condições não apareceriam. Isso tudo contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento.

2.1.4 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A sala de aula continua sendo um universo à parte. Segundo Fernandes

(1999)¹², a sala de aula universitária como um território de múltiplas dimensões e múltiplas racionalidades configura-se como uma teia de relações.

Para conceitualizar teia de relações, essa autora ancorou-se em Geertz (1978)¹³, para entendê-la como as relações interativas do afeto e do intelecto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Assim, de posse de referenciais teórico-práticos nessa pesquisa, a autora conseguiu vislumbrar na sala de aula a teia de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade e alegria de compreender.

Rojas (1997)¹⁴, afirma que a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento é salientada por diversos autores. Snyders (1986)¹⁵ afirma que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajudar a revelá-lo, a descobri-lo. Outros autores revelam que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõe um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro. Essa ligação entre os processos emocionais e racionais é salientada entre outros por Csikszentmiholyi (1990)¹⁶, Damásio (1998¹⁷, 2000¹⁸), Goleman (1997¹⁹, 1999²⁰),

¹² FERNANDES, C.M B. Sala de aula Universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado em Educação no PPGEdu da UFRGS, 1999.

¹³ GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

¹⁴ ROJAS, J. A Interdisciplinaridade na ação Didática: momento de arte/magia do SER professor. São Paulo, 1997.

¹⁵ SNYDERS, G. **La Joie à L'école**. Paris: PUF, 1986.

¹⁶ CSIKSZENTMIHOLYI, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harpes & Row.

¹⁷ DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes** – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 18ª Edição, 1998.

¹⁸ DAMÁSIO, A. **O Sentimento de Si – O Corpo, A Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 2000.

¹⁹ GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

²⁰ GOLEMAN, D. **Trabalhar com a Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

Filliozat (1997)²¹, Martin & Boeck (1997)²², Miranda (1997)²³, Gottman & DeClaire (1999)²⁴, Morin (1999)²⁵.

Goleman (1997)²⁶ desenvolve o conceito de inteligência emocional e salienta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam em nos quais temos prazer.

Percebe-se que o professor que não aprende com prazer não poderá ensinar com prazer. É isso que procuramos fazer em nossa prática pedagógica, dando ênfase à formação.

Freire (1995)²⁷ diz que ensinar e sensibilizar o professor-aprendiz para que, através de atividades dinâmicas e desafiadoras, despertem no sujeito-aprendiz o gosto e a curiosidade pelo conhecimento é natural e cabe ao educador torná-la epistemológica.

Por um outro lado, a análise de Mizukami (1986)²⁸, sobre a relação professor e aluno, pode definir com maior profundidade e abrangência o colapso deste tema. A autora divide os diversos períodos da história da educação em abordagens, e nos mostra que na abordagem tradicional esta relação é vertical e o mestre ocupa o centro de todo o processo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era

²¹ FILLIOZAT, I. **A inteligência do coração** Rudimentos de gramática emocional. Lisboa: Editora Pergaminho, 1997.

²² MARTIN, D. e BOECK, K. **O que é a inteligência emocional**. Lisboa: Pergaminho, 1997.

²³ MIRANDA, R.L. **Além da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Edição Campus, 1997.

²⁴ GOTTMAN, J. e DECLAIRE, J. **A Inteligência Emocional na Educação**. Lisboa: Pergaminho, 1999.

²⁵ MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

²⁶ Op. Cit. GOLEMAN

²⁷ FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

²⁸ MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986

reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional. (p.14-15)

Saviani (1991)²⁹, referindo-se à relação professor e aluno, na escola tradicional, mostra-nos que o professor: "transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (p. 18)

Ainda sob esta perspectiva, o aluno para ter acesso ao conhecimento tinha de passar pelo professor, que era quem mediava a relação. Assim, o professor controlava todas as ações exigindo dos alunos obediência que, por outro lado, era também exigida na empresa ou na indústria. Desta forma, pensar, questionar era coisa do chefe ou do dono da empresa.

Dentro da abordagem comportamentalista, segundo Mizukami (1986)³⁰, o professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas. (p.31-32)

Segundo Saviani (1991)³¹, neste contexto:

"o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são a condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais."(p. 24)

²⁹ SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 25ª edição, 1991.

³⁰ Op. cit. MIZUKAMI

³¹ Op. cit. SAVIANI

Passando para a abordagem humanista, Mizukami (1986)³², assim se refere:

"As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática - compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro - e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)". (p.53)

O professor como facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tenta levá-los à auto-realização. A responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do relacionamento com seus alunos.

Na abordagem cognitivista, a mesma autora, coloca que o professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a troca e cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução (p.77-78).

Piaget aparece como o principal nome na abordagem cognitivista, que desloca o foco da passividade do aluno em relação à informação. O professor passa a criar o cenário necessário, pensando no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, para que o aluno possa explorar o ambiente de forma predominantemente ativa. Neste ponto, o aluno não é um ser que recebe a informação passivamente, ele deverá experimentar racionalmente atividades de

³² Op. cit. MIZUKAMI

classificação, seriação e atividades hipotéticas. Assim, o professor sempre oferecerá ao aluno situações problemas que tragam a eles a necessidade de investigar, pensar, racionalizar a questão e construir uma resposta satisfatória.

Na abordagem sócio-cultural, Mizukami (1986)³³ afirma que a relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias. Neste processo, o professor deverá estar engajado em um trabalho transformador procurando levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a linguagem e a cultura (p.99).

Nesta abordagem, o diálogo marca a participação dos alunos juntamente com os professores. Os estudantes são partes do processo de aprendizagem que procura enfatizar a cooperação e o trabalho coletivo na resolução dos problemas sociais.

Muito se tem investigado sobre a relação entre o professor e o aluno no últimos tempos. Cunha (1995)³⁴ em seu estudo sobre "o bom professor", investiga o dia-a-dia do professor como indivíduo e como educador, analisa, também, sua prática e metodologia e, a partir de uma caracterização deste profissional, propõe novas direções para a formação dos professores e para os cursos de magistério. Ainda segundo sua análise, a relação professor e aluno passa pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia (p.70-71).

³³ Op. cit. MIZUKAMI

³⁴ CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p.

D'Oliveira (1987)³⁵, analisando a relação professor e aluno, mostra-nos que esta pode ser caracterizada em três níveis:

- ✓ o dos **valores** presentes na relação, transmitidos através das idéias verbalizadas em sala de aula e refletidas nas ações e nos objetivos de trabalho;
- ✓ o dos **modelos** dados, ou seja, do que se faz e que é dado como exemplo, que pode ou não ser imitado;
- ✓ e o da **interação** propriamente dita: das reações das pessoas ao que o outro faz.

Assim, segundo Borges (1995)³⁶, os professores deverão valorizar mais os alunos, ou seja, ênfase no aluno e não na matéria como estamos fazendo. É importante citar que isto não significa dizer que o professor abandonará seus conteúdos, pois somente aqueles professores que alcançaram um alto grau de conhecimento sobre seus conteúdos é que são capazes de se libertarem dos mesmos, para efetivamente, dar atenção devida para as reais necessidades de seus alunos.

O professor deverá valorizar seu aluno permitindo que o mesmo avance em sua jornada do aprender, onde ele construa e reconstrua, elabore e reelabore seu conhecimento de acordo com sua habilidade e seu ritmo e, neste contexto, o uso das redes poderá ampliar e implementar o processo de ensino e aprendizagem.

³⁵ D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

³⁶ BORGES, P. F. **O professor da década de 90**. Artigo apresentado no simpósio de qualidade total na Universidade Mackenzie, 1995.

2.1.5 – A INDISPENSÁVEL PARCERIA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Ao construir junto com os alunos as normas de comportamento, ou, ao lidar com os conflitos e transgressões, em primeiro lugar, pode-se transformar essas vivências em aprendizagens, através do processo de elaboração. Elaborar uma vivência implica levantar todos os dados possíveis da situação: é como se circulássemos em torno de um objeto, olhando-o a partir de diversos pontos de vista para construir uma representação mais completa possível dos fatos. (Comparando-se com o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo, estaríamos na fase de levantar os conhecimentos prévios). A partir desse conhecimento objetivo, podemos então buscar as relações subjetivas: para quê, por quê, como, a fim de que os alunos possam ter maior clareza de seu comportamento e o dos outros, das modalidades de relacionamento, das noções de hierarquia, de autoridade, de afeto e cumplicidade envolvidos. Vão percebendo as vantagens e desvantagens para si e para os outros de agir de uma determinada maneira (fase do estabelecimento de relações entre os vários elementos, fatos, conceitos, procedimentos, valores e do levantamento de hipóteses). A partir desse ponto, pode-se começar a definição dos procedimentos e seu teste na prática (momento de experimentar, corrigir rumos, chegar a conclusões e, talvez, sistematizar e fixar).

Somente essa percepção construída pelo sujeito pode, verdadeiramente, transformar as atitudes. Punições desvinculadas desse processo não se transformam em valores verdadeiramente incorporados, e estes tendem a desaparecer, longe da vista da autoridade. Exclusão pura e simples do aluno, seja da atividade ou até da escola, significa desistência do educador de sua missão, desistência daquele aluno,

o que pode até acontecer, mas para ninguém é desejável.

Isso não quer dizer que, no caso de indisciplina, não existam punições. Estas fazem parte do trabalho de elaboração e devem ser sempre muito trabalhadas com os alunos. Em casos extremos e raros, podem existir punições grupais, quando um conjunto de alunos participou direta ou indiretamente de um episódio inaceitável.

Além desse trabalho diretamente ligado aos atos de indisciplina ou ao conteúdo "disciplina" na sala de aula, na escola e na vida, a "leitura pedagógica" das transgressões escolares (ou não) dos alunos envolve também todas as possíveis relações com os conteúdos escolares.

Partindo do perfil da fase escolar e da possível caracterização da sala de aula que o professor tenha, podem-se propor intervenções que, ao mesmo tempo, trabalhem o assunto disciplina, mas que principalmente, transformem esses fatos perturbadores em centros integradores de trabalho interdisciplinar, usando o poder ilimitado que eles têm como fonte motivadora dos alunos e mobilizadora das suas melhores e mais fortes potencialidades.

É necessário salientar a importância das relações interpessoais em sala de aula porque se o professor deseja ser também educador, no sentido lato da palavra, ele deve saber que a educação não se baseia apenas nos aspectos cognitivo ou intelectual, mas também no emocional e social e, por isso, muito mais do que transmitir e ajudar na construção do conhecimento, o professor precisará, principalmente, saber *como* fazer isso, que tipo de atmosfera afetiva criará em sala de aula, como receberá as colocações de seus alunos, como contribuirá para diminuir suas dificuldades, em suma, qual será o nível da qualidade da interação que

estabelecerá com seus alunos.

Podemos perceber assim que o relacionamento interpessoal que se instala entre professor e aluno está intrinsecamente ligado à forma como ambos irão lidar com o conhecimento.

O modo como professor e aluno se relacionam e também, é claro, o modo como eles trabalham o conhecimento, depende da pedagogia adotada pelo professor dentro da proposta pedagógica da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, defendida especialmente por Demo (1996)³⁷, que constitui-se basicamente na adoção de uma nova postura em sala de aula, principalmente por parte do professor. O ensino e a aprendizagem passam a ser coordenados através da característica distintiva da pesquisa, qual seja, o “questionamento reconstrutivo”.

Este questionamento se define por não tomar o conhecimento passivamente, ou seja, usar de crítica e reflexão e reconstruí-lo, dando-lhe uma interpretação própria. A adoção desse processo será o primeiro e definitivo passo para a formação do “sujeito competente”, ou seja, da pessoa que usa de crítica frente aos acontecimentos, intervém neles e, a partir disso, reconstrói, a eles e a si próprio.

2.1.6 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PELA PESQUISA NA RELAÇÃO/INTERAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

O ensino pela pesquisa se constitui numa nova forma de interação professor e aluno porque esse método não comporta a relação vertical e de dependência existente nas práticas docentes atuais nas quais os alunos são vistos como

³⁷ DEMO, P. **Educação pela pesquisa**. São Paulo: Autores associados, 1996.

subalternos inferiores ou passivos.

O ensino com pesquisa só vicejará num ambiente em que professor e aluno se comportem como pessoas iguais (tendo nível de formação diferente, é claro, mas iguais na importância humana), que sejam colaboradores e parceiros numa equipe de trabalho que tem um objetivo a atingir, traçado previamente.

O ato de ensinar com embasamento nos critérios da pesquisa é um método que se faz necessário em todo e qualquer nível de educação sistematizada, mas é no nível universitário que sua falta deixa lacunas irreparáveis. Esta afirmação não se justifica apenas porque o ensino universitário está baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, pois como bem esclarece Demo, “a pesquisa específica deve ser diferenciada da pesquisa como atitude cotidiana” (1996, p. 12)³⁸, e, diga-se, de passagem, que de pesquisas específicas o ensino superior está até bem provido, o que falta realmente às Universidades é justamente esta nova postura do professor e do aluno, um frente ao outro e ambos frente ao conhecimento para que a prática docente seja muito mais do que o tão freqüente repasse de conhecimentos que é feito através de cansativos monólogos, sempre dentro das salas de aula, protegidos por uma obrigatoriedade da presença do aluno e justificados por currículos inflexíveis e também para que os acadêmicos possam ter uma maior chance de contato com o seu objeto de estudo, por exemplo, por meio de projetos desenvolvidos junto à sociedade ou de atividades diversificadas que ultrapassem as paredes de suas salas de aula. Isso contribuiria para que a formação profissional seja mais dinâmica e, é claro, de maior qualidade.

O ensino universitário, logicamente contextualizado dentro deste processo de

³⁸ Op. cit. DEMO

educação, precisa passar por uma remodelação. É lastimável ver este nível de educação, que visa à modernidade, competência e versatilidade, sendo atravancado por métodos e valores arcaicos e ineficientes. A prática do ensino pela pesquisa deixa transparecer a capacidade e objetivo desta remodelação e isso fornecendo opções completamente viáveis de novas estratégias e práticas didáticas, de trabalhos em grupo, de formulação de projetos próprios, sendo tudo isso permeado por uma nova forma de lidar com o aluno, dando-lhe maior liberdade de ação, avaliando qualitativamente os resultados por ele alcançados e, principalmente, vendo-o como um parceiro de trabalho, como um ser humano igual, capaz de reconstruir, através da crítica e criatividade, o conhecimento que lhe chega. É realmente uma pena que muitos professores universitários ainda pensem que, para estar em sala de aula, precisem apenas do domínio de sua especialidade na ciência. Seria bom se eles percebessem que o *como* chegar aos alunos esses conhecimentos é tão importante quanto o próprio conhecimento.

CAPÍTULO 3

3.1 – METODOLOGIA

3.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista o ambiente estudado, fez-se a escolha de uma metodologia qualitativa, que será caracterizada a seguir.

Segundo Bogdan & Biklen (apud Lüdke & André, 1986, p. 13)³⁹ a pesquisa qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. É assim, uma pesquisa sobre o cotidiano de atuação docente em relação ao corpo discente, caso particular deste estudo, sobre o fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo docente, ou seja, sobre a interação docente-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisar sobre o cotidiano universitário, numa abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade universitária e com as circunstâncias que os docentes e alunos estão vivendo. Assim, na investigação educativa qualitativa, o objeto de estudo não é constituído apenas pelo comportamento, mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre processo e produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática (Pacheco, 1995)⁴⁰.

³⁹ LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

⁴⁰ PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Ed. Porto, 1995. 223 p.

3.1.2 – RECORTE DO CAMPO

Neste caso, estudou-se o discurso de uma comunidade profissional, os docentes do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, atuantes no Curso de graduação em Biomedicina, lotado na Faculdade de Ciências da Saúde - FACS e os alunos do Curso, cuja interação didático-pedagógica tem por finalidade atender a missão do Curso e o avanço da profissão de biomédico.

A pesquisa foi realizada centrada nos seguintes pontos:

- ✓ desenvolvimento do estudo numa situação bastante informal;
- ✓ obtenção de uma série de informações descritivas a respeito da interação que o docente do referido Curso tem com os alunos em situação de sala de aula;
- ✓ ênfase ao processo, desta prática, de forma contextualizada.

A pesquisa ora relatada, sobre a prática pedagógica, especialmente a interação em sala de aula dos docentes e os desafios para a renovação do trabalho educativo, encontrou respaldo no fato de que o grupo convidado a participar estava preocupado com a situação docente no ambiente de trabalho em relação aos seus alunos. Desta forma, buscou-se entender como os docentes representam discursivamente a sua ação docente em sala de aula.

Cabe salientar, que o envolvimento da pesquisadora no grupo pesquisado possibilitou avançar na proposição da problemática. A partir do problema vivido, voltar-se para ele e semear desafios para uma possível transformação, contribuindo com a busca de situações alternativas para a melhoria da qualidade da prática

pedagógica, tornou-se relevante para a pesquisadora e para o grupo de docentes envolvidos na pesquisa.

3.1.3 - DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi delimitada por seus objetivos, que determinaram os sujeitos, o enfoque, a metodologia, o ambiente da investigação e o período temporal, isto é, o período compreendido entre junho e outubro de 2004, se for considerado que foram ouvidos os alunos da terceira à sexta e oitava e nona fases de Curso.

Como o objetivo da pesquisa foi estudar as práticas pedagógicas, especialmente a interação professor-aluno em sala de aula, a preocupação do estudo foi investigar a representação do ambiente de sala de aula e das relações que ocorrem entre os sujeitos participantes da aula.

Desta forma, o ambiente de pesquisa foi a sala de aula do Curso de graduação em Biomedicina do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, sendo que foram estudados dois grupos de sujeitos. O primeiro grupo foi constituído por seis docentes, que ministram disciplinas no Curso mais de duas vezes por semana. O segundo grupo foi constituído por trinta alunos do Curso, sendo cinco alunos de cada fase do Curso, todos de alguma forma em constante contato com a pesquisadora.

A limitação aos referidos docentes do Curso de graduação em Biomedicina se justifica pelo fato de serem eles que ministram as disciplinas de formação profissional do Currículo Pleno, ou seja, os conteúdos essenciais para o

desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e profissionais específicas requeridas pela sociedade aos egressos do Curso.

No elenco de disciplinas de formação profissional, algumas disciplinas com o esforço conjunto de docentes e alunos, desenvolvem trabalhos revertendo produtos para a comunidade. Por sua vez, a disciplina de Estágio Supervisionado (na qual a pesquisadora também tem participação ativa), também contribui para o desenvolvimento de unidades de informação, através da participação dos alunos em projetos.

A escolha dos alunos a partir da terceira fase se fez pelo fato de ser neste momento que efetivamente se iniciam as disciplinas que trabalham as competências e habilidades técnicas e profissionais específicas.

A escolha destes dois segmentos para a entrevista é justificada pelo fato de serem estes os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem que ocorre no Curso de Biomedicina, e através de seus discursos, acerca da interação em sala de aula, pretendeu-se identificar o que os mesmos pensavam sobre a ação docente em sala de aula e suas relações com o corpo discente.

3.1.4 – COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista. Pois, a entrevista é um instrumento adequado para a coleta de dados no tipo de pesquisa que se realizou, permitindo obter informações junto aos docentes e alunos, identificando o que sabem, crêem, esperam, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito de fatos.

Por outro lado, a entrevista permite uma relação de interação, ocorrendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, pois a entrevista é uma forma de “interação social” (Gil, 1991)⁴¹.

Com a entrevista há o aprofundamento de questões mais complexas, que por outro tipo de instrumento, não seria possível. Isto exigiu da entrevistadora, que foi a própria pesquisadora, a atenção não somente ao roteiro pré-definido e às respostas, mas a predisposição para a comunicação não verbal que ocorria simultaneamente, isto é, observando os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não verbais, as hesitações, as alterações de ritmo, como alertam Ludke & André (1986)⁴².

De outro lado, o uso da entrevista reforçou a concepção de Triviños (1990, p. 146)⁴³ segundo o qual a entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Em termos concretos, foi utilizada a entrevista semi-estruturada na coleta de dados e as informações foram coletadas de junho a outubro de 2004, com as entrevistas no próprio ambiente do UniCEUB.

Todos os entrevistados se colocaram prontamente disponíveis a responder a entrevista, não havendo dificuldades em realizá-las. As entrevistas duraram de 25 a 60 minutos.

⁴¹ GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

⁴² Op. cit. LUDKE & ANDRÉ

⁴³ TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

No que diz respeito à análise das informações obtidas nas entrevistas foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, que é o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC.

O DSC é “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, papers de revistas especializadas etc.” (Lefevre & Lefevre, 2000a)⁴⁴.

Pode-se dizer que o DSC “é como se o discurso de todos fosse o discurso de um”. (Lefevre & Lefevre, 2000b, p. 20)⁴⁵

Cabe ainda salientar que este pensamento/discurso comum acontece em algum lugar e para Lefevre & Lefevre (2000c)⁴⁶ este lugar é o social, pois as pessoas pensam da mesma maneira porque estão submetidas a pressões ou coerções exteriores semelhantes; lêem os mesmos jornais, os mesmos livros; vêem os mesmos noticiários de televisão; levando as pessoas a participarem de Representações Sociais semelhantes.

Desta maneira, considerando a questão genericamente, quase todos os discursos têm uma ancoragem, na medida em que estão quase sempre alicerçados em pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses, que na maioria das vezes inconscientemente, estão subjacentes às práticas cotidianas e profissionais. Entende-se que um discurso está ancorado quando é possível encontrar nele traços

⁴⁴ LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: breve apresentação da proposta**. 2000a. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/resumo.htm>>. Acesso em: 13 novembro de 2004.

⁴⁵ LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa**. In: LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C.; TEIXEIRA, Jorge Juarez V. (Org.). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000b. 138 p. p. 11-35.

⁴⁶ LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **O processo de desparticularização dos discursos e o resgate do sujeito social**. 2000c. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/particularizacao.htm>>. Acesso em: 13 novembro de 2004.

lingüísticos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo (Lefevre & Lefevre, 2000b)⁴⁷.

Aplicado a esta investigação, o DSC permitiu a análise dos discursos dos docentes do UniCEUB atuantes no Curso de Biomedicina sobre sua ação em sala de aula, considerando que potencialmente, têm em comum em seu discurso alguns pontos, tais como: atuam em uma área profissional em rápida transformação; precisam utilizar recursos modernos de tecnologia de informação e comunicação; precisam adotar metodologias inovadoras; precisam formar um profissional mais crítico para atuar na sociedade; entre outros. Na mesma situação pode-se considerar que estão os alunos. Portanto, partindo-se deste enfoque foi detectado qual é o discurso atual do docente do UniCEUB e dos alunos do Curso sobre a interação em sala de aula e estes discursos foram organizados utilizando o DSC.

Cada entrevista foi analisada individualmente, coletando-se as expressões-chave e sua respectiva idéia central. As expressões-chave são pedaços ou trechos, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente. Já a idéia central é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve de maneira sintética e precisa o sentido das expressões-chave.

Após a identificação das idéias centrais e expressões-chave foi elaborado o DSC. Este se constitui pela reunião num só discurso-síntese homogêneo de expressões-chave que têm a mesma idéia central. Suprimiu-se repetições de termos e expressões, muitas vezes substituindo-os por sinônimos ou equivalentes. Salienta-

⁴⁷ Op. cit. LEFEVRE & LEFEVRE

se também que foi suprimida dos discursos qualquer informação que pudesse identificar a pessoa entrevistada.

Após a reconstrução do DSC, partiu-se para a análise em particular do DSC de cada segmento pesquisado e, em seguida, foi realizada uma análise conjunta dos discursos. Porém, nesta pesquisa apresentamos apenas a discussão dos discursos em conjunto, a qual se encontra apresentada nos resultados de nosso trabalho.

A análise das condições que possivelmente determinam a posição do professor em relação aos problemas individuais e coletivos em sala de aula, a rejeição que o professor possa ter da não facilitação de condições em sala de aula que atendam suas expectativas sobre os alunos, a distância do professor dos próprios alunos e, dificuldades que ambos possam apresentar em relação à essa interação. A maior ou menor participação do aluno, tomando-se como base a atuação e colaboração nas atividades acadêmicas, freqüências destes nas reuniões realizadas pela Instituição com o corpo discente e, participação em cursos e palestras ministradas pela Instituição, também foram levadas em consideração.

3.1.5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi fundamental pesquisar os dois grupos de sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem, isto é, docentes e alunos. Com este procedimento foi possível aferir o olhar do aluno sobre o processo vivido e perceber, até que ponto, o discurso dos docentes manifesta uma perspectiva fidedigna com o que apresenta como sua atuação em aula, além é claro, de conseguir verificar a interação docente e aluno no processo de ensino-aprendizagem que é o objetivo maior desta pesquisa.

Guirado (apud Aquino, 1986)⁴⁸ afirma que elucidar as representações dos sujeitos acerca das práticas institucionais requer a compreensão de como as pessoas se localizam nas relações que vivenciam, ou seja, que lugar se atribuem e atribuem aos outros, que vínculos concebem como possíveis. Tudo isto, num constante movimento dos efeitos de reconhecimento e desconhecimento de sua própria fala sobre a vida, o trabalho, a Instituição.

Portanto, o discurso não poderá ser tratado como algo espontâneo ou exclusivo, uma vez que é sempre mediado pelo lugar institucional que o sujeito ocupa. Ao mesmo tempo, é óbvio que há múltiplas possibilidades de ocupação destes lugares e de apreensão deles (Aquino, 1986)⁴⁹.

De maneira ampla, pode-se afirmar que os discursos dos docentes e dos alunos são contraditórios em relação ao processo que ocorre na aula. E, mesmo os discursos dos alunos e dos docentes, entre si, também são contraditórios.

Percebe-se pelo discurso dos docentes que o processo acontece quase sempre de forma dialógica, onde há uma interação total entre alunos e docentes.

Corroborando com os docentes, Veiga, Resende, Fonseca (2000, p. 175)⁵⁰ referem-se à aula universitária como a

“concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno”.

⁴⁸ AQUINO, J. G. Confrontos de sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996. 160 p.

⁴⁹ Op. cit. AQUINO

⁵⁰ VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. & FONSECA, M. **Aula universitária e inovação**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 161-191.

Já no discurso dos alunos isto não está demonstrado, e na fala de alguns alunos, ainda se nota a referência ao papel de docente e aluno como se ambos não se entrecruzassem no processo.

A aula como momento da práxis educacional é um momento bastante complexo. Zuben (1986, p. 125)⁵¹ quando discorre sobre a sala de aula, afirma que “é nesse espaço de ação que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas”.

Para Sacristan (1998)⁵² a aula se configura como um microssistema educativo mais imediato, definido por certos espaços, certas atividades, certos papéis a serem desempenhados e certa forma de distribuir o tempo, certas coordenadas de organização. Este meio se mantém como algo constante no tempo e é bastante semelhante de uma situação para outra, ao estar em parte definido institucionalmente, de forma prévia, a qualquer enfoque original por parte dos professores. A conduta dos docentes e alunos se explica por estar integrada nesse ambiente, sendo seu produto e sua causa ao mesmo tempo.

Não há dúvidas que entre aluno e docente existe um jogo de expectativas relacionado aos respectivos desempenhos. Para Cabral (apud Aquino, 1996, p. 30)⁵³

⁵¹ ZUBEN, N. A. **Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade**. In: MORAIS, Régis de. A sala de aula: que espaço é esse. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. 129 p. p. 123-130.

⁵² SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

⁵³ Op. cit. AQUINO

“a conduta do professor nas interações que realiza com o aluno ao longo deste processo, está baseada na percepção que possui sobre este relacionamento. As percepções do professor na situação de interação professor-aluno sofre a influência dos sentimentos, sejam estes positivos ou negativos, que possui em relação aos alunos como um grupo; bem como dos estereótipos de seu meio social. Estes fatores também vão influenciar a percepção do aluno no que tange a interação professor-aluno concretizada ao longo do processo ensino-aprendizagem”.

Além disso, docente e aluno sofrem o peso das relações institucionais, assim Berger & Luckmann (1985, p. 80)⁵⁴ esclarecem que “as instituições também pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”.

Berger & Luckmann (1985, p. 106)⁵⁵ ainda afirmam que toda conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização. E também que “em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado não somente no sentido cognitivo estreito, mas também no sentido de conhecimento de normas, valores e mesmo emoções”.

A questão fundamental da Teoria da Construção Social da realidade, de forma bastante simples, envolve a compreensão de que a realidade é construída socialmente e que esse processo resulta na investigação da maneira pela qual a realidade é construída no dia-a-dia.

Na literatura existente sobre práticas pedagógicas encontram-se várias concepções sobre a relação docente-aluno na situação de ensino em sala de aula.

No discurso dos docentes e dos alunos encontramos indícios de algumas destas concepções.

⁵⁴ BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 247 p.

⁵⁵ Op. cit. BERGER & LUCKMANN

No discurso dos docentes quanto ao sentido da relação, verifica-se traços de uma abordagem cognitivista, onde o docente assume o papel de orientador, coordenador e pesquisador. Neste caso, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. Nesta situação, o professor deve “conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar também com eles, suas experiências para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento”. (Mizukami, 1986, p. 77)⁵⁶

Por outro lado, encontra-se também traços da abordagem sócio-cultural, onde a relação é marcada pela horizontalidade e não imposição. Nesta situação, segundo Mizukami (1986, p. 99)⁵⁷ o docente

“procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizada. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor.”

Já no discurso dos alunos, o termo transmissão de conhecimento está presente no discurso da maioria dos entrevistados, demonstrando traços de concepção de aula tradicional. Assim, pode-se concluir que há o sentido de interação mais voltado para uma abordagem tradicional onde

“a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, o conteúdo, a avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar, conduzir seus alunos em direção aos objetivos que lhe são externos. (...) O professor detém os meios coletivos de expressão. As relações que se exercem na sala de aula são feitas longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando” (Mizukami, 1986, p. 14)⁵⁸.

Nesta abordagem, o papel do docente está intimamente ligado a transmissão de certo conteúdo que é predefinido que constitui o próprio fim da existência escolar.

⁵⁶ Op. cit. MIZUKAMI

⁵⁷ Op. cit. MIZUKAMI

⁵⁸ Op. cit. MIZUKAMI

Verifica-se que, quando os alunos definiram o que é uma aula, a maioria deles, utilizaram o termo transferência de informação, o que demonstra que os alunos ainda possuem um ranço do ensino tradicional.

Cabe salientar, porém, que alguns alunos já têm uma visão mais avançada e percebem a aula como uma interação entre professor e aluno, havendo trocas de conhecimento, discussões, onde o docente e o aluno aprendem. Pode-se dizer que esta visão está voltada para uma aula mais reflexiva e crítica como propõe Schon (2000)⁵⁹, Veiga (2000)⁶⁰, Cunha (1997)⁶¹, entre outros.

Os alunos que definiram a aula como uma interação, destacaram que deveria ser assim. No Curso de Biomedicina, como em qualquer outro, nem tudo é perfeito. Se por um lado há docentes com quem é possível ter um bom relacionamento, manter um diálogo, que incentivam o estudo, existem outros docentes com quem não é possível dialogar, questionar, que até mesmo desmotivam o estudo.

No aspecto do relacionamento docente-aluno, Snyders (1996, p. 79)⁶² indica que a relação docente-aluno é marcada pela coexistência de atitudes contraditórias e que esse é um tema que atravessa a pedagogia de Platão a Freud. Aponta ainda que “mesmo que possa resultar na alegria, a relação educador-educando jamais será simples ou plana. Depender de alguém que não tem nem a mesma idade, nem os mesmos gostos, nem o mesmo estilo de vida acarretará graves problemas.”

⁵⁹ SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 256 p.

⁶⁰ VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 183 p.

⁶¹ CUNHA, M. I. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 115-126.

⁶² SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 204 p.

Como o discurso dos alunos também é contraditório, se pode encontrar em Abreu & Masetto (1990)⁶³ uma elucidação para como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem na aula. Os autores descrevem a situação de sala de aula como um encontro repetitivo, durante espaços de tempos predeterminados, com uma frequência também predeterminada, durante um período relativamente longo e nesse encontro seres humanos se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente, e a razão central desses encontros é a aprendizagem do aluno. Abreu & Masetto (1990, p. 113)⁶⁴ ainda salientam que

“mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas das instituições de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo também, entretanto, o professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltados para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo 'dar o tom' no relacionamento estabelecido entre eles. Isto supera, excede mesmo as normas do estabelecimento de ensino onde aquela classe se insere”.

Nesta concepção verifica-se que há uma tendência para o docente ser ainda aquele que toma a maior parte das decisões, mesmo dando lugar à voz dos alunos. Esta citação talvez defina um pouco melhor como acontece a relação na sala de aula entre os docentes e os alunos. Ao mesmo tempo em que os docentes concedem uma certa liberdade e participação aos alunos no processo, tentam dar à aula uma abordagem mais reflexiva e crítica, são eles ainda que tomam as decisões maiores em relação a como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem.

⁶³ ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990. 130 p.

⁶⁴ Op. cit. ABREU & MASETTO

A interação docente e aluno é algo complexo que envolve muitos fatores. Ricoeur (apud Abreu & Masetto, 1990, p. 114)⁶⁵ destaca a dificuldade desta interação

“Esta relação (professor-aluno) é difícil; sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinado traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente, preenchida pela instrução, pela preparação profissional ou pela aquisição de uma cultura para os momentos de lazer. (...) O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender: ele é verdadeiramente ensinado pelos alunos e, assim, recebe deles ocasiões e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis porque é preciso dizer - parafraseando Aristóteles - que o ensino é o ato comum do professor e do aluno”.

Do ponto de vista da relação aluno-aluno, todos os docentes e alunos consideram importante esta relação no processo de ensino-aprendizagem. Porém, por parte dos alunos houve uma reclamação geral de que esta relação é complicada, que é um problema sério. Existe muita rivalidade, muito individualismo, é como se houvesse uma competição em sala de aula. Os alunos destacaram parecer que existe um medo de compartilhar os conhecimentos e que esta troca de conhecimentos é fundamental para o processo de aprendizagem. Também propuseram que os docentes deveriam mediar esta relação em sala de aula, poderiam ter um papel de orientadores, porque é preciso que a turma seja unida para reivindicar, para trocar conhecimentos e experiências. Quando discute a aula na universidade, Masetto (1998)⁶⁶ alerta para este fato que os alunos destacaram. O autor ressalta que a vivência e a aprendizagem com os outros colegas em aula não

⁶⁵ Op. cit. ABREU & MASETTO

⁶⁶ MASETTO, M.T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. 112 p. p. 9-26

costumam ser valorizadas, nem mesmo trabalhadas pelos docentes e alunos, que ainda não descobriram a riqueza deste intercâmbio. A experiência dos alunos tem sido a de aprender apenas com os docentes numa relação individual.

Na citação apresentada anteriormente, Ricouer aborda um ponto essencial na interação que ocorre no processo de ensino-aprendizagem que é a tendência espontânea do docente pensar que o aluno não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber.

Na questão sobre a consideração ou não das experiências e saberes que os alunos já possuem, todos os docentes afirmaram que é fundamental considerar isto no processo, pois enriquece muito o ensino. Já os alunos indicaram que alguns docentes não consideram esta experiência e nem tampouco os saberes que porventura os alunos já possuem. Porém, não se pode negar que toda pessoa que chega na universidade possui uma bagagem de conhecimentos que com certeza poderá enriquecer a aula.

Lopes (1997, p. 112)⁶⁷ descreve que a didática, partindo do ponto de vista sócio-interacionista e sem perder seu fundamento dialético,

“tem buscado ressaltar na prática pedagógica escolar a dinâmica ensino-aprendizagem por considerar que aí se estabelecem as tensões principais no processo de apropriação do saber sistematizado. Dessa forma, a finalidade dessa dinâmica não é apresentar verdades acabadas, mas sim instrumentalizar o aluno para se apropriar efetivamente de conhecimentos e ter condições de elaborar novos conhecimentos”.

Partindo desse pressuposto, a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir

⁶⁷ LOPES, A. O. **A relação de interdependência entre ensino e aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 105-114.

problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento.

Os docentes vêem a aula como um processo dinâmico, e como propõe Masetto (1998)⁶⁸, os docentes estão modificando a postura de “ensinante” para “estar com”, de transmissor para agentes de troca, por meio de uma ação conjunta do grupo. Desta maneira, os docentes estão trabalhando para que os alunos desenvolvam o pensar reflexivo e, por conseguinte, um espírito crítico.

Se os docentes indicaram pontos que levam a crer que estão voltados mais para um ensino reflexivo-crítico, a tendência é que eles não dêem tudo pronto para os alunos, que explorem a pesquisa como um meio de ensino e que possuem características do ensino para a construção do conhecimento.

Por parte dos docentes há uma preocupação em modificar a forma de ensino adotado em sala de aula para que superem o ensino voltado para a reprodução do conhecimento, pois acreditam que não dá mais para ensinar da forma tradicional. É preciso criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletirem sobre os por quês e os como da ação, através de um processo de interação.

Pelos discursos de alguns docentes e de alguns alunos não se pode chegar a uma conclusão definitiva de como os docentes estão atuando em sala de aula. Como mostra Sacristan (1998)⁶⁹ a “prática é algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se exprimem múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos”.

⁶⁸ Op. cit. MASETTO

⁶⁹ Op. cit. SACRISTAN

Mas, com certeza, pode-se perceber, que os docentes sentem a pressão para mudar sua prática de sala de aula, que tomam como princípio um ensino mais voltado para um processo de produção, onde a dúvida e a incerteza são estímulos para o aluno. Como ressalta Cunha (1998, p. 25)⁷⁰

“a contraposição de posições aparentemente antagônicas não significa que se possa perceber a realidade numa perspectiva dual e estruturalista, ou seja, ou se é de um jeito ou se é de outro. (...) A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança”.

Se os docentes acreditam que sua atuação leva à ação, à reflexão crítica, ao questionamento, a incerteza e que a aula não é mera transmissão de conhecimento, e sim a construção e sistematização do conhecimento, o pesquisar-ensinando e o ensinar-pesquisando, ou seja, a pesquisa deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Como esclarece Masetto (1998, p. 19)⁷¹, é importante que as pessoas se dêem conta que a pesquisa abrange diversos níveis. Desta forma, trata-se de pesquisa “aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e papers que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares”. Além disso, o autor ainda acrescenta neste rol de atividades, os trabalhos produzidos pelos docentes para serem apresentados em congressos, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências na área profissional ou de ensino, a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas, entre outras.

⁷⁰ CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. 118 p.

⁷¹ Op. cit. MASETTO

Observa-se pelas respostas dos docentes que a pesquisa é muito valorizada e é uma necessidade para um ensino de qualidade. Não é questão de importância, mas é uma questão de estar implícito no ensino de graduação. Para os docentes não é possível dar aula sem fazer pesquisa, sem estar atualizado, pois só assim terão condições de fazer transparecer qual é a realidade social, econômica e política e qual é o mercado de trabalho que estará disponível para o aluno como futuro profissional biomédico. Em seus discursos deixam transparecer que estão tentando trabalhar o mais próximo da realidade possível, sempre contextualizando, trazendo a prática para a aula. Neste sentido, Demo (1998)⁷² descreve a aula acontecendo num movimento de mão dupla: recebendo a realidade, trabalhando-a com a ciência e permitindo um retorno a ela com nova perspectiva para sua transformação.

Não se separa ensino e pesquisa na universidade, mas existem docentes com dúvidas se estão conseguindo, se estão acertando este ensinar-pesquisando e pesquisar-ensinando. Todos os docentes acham fundamental colocar a pesquisa em prática e aprender desse jeito, mas ainda é uma coisa complicada para alguns docentes, não é uma coisa fácil de fazer. Alguns afirmaram que estão longe de um modelo ideal, mas estão tentando mudar. Behrens (1996, p. 79)⁷³ reitera que a “proposta desafiadora do ensino com pesquisa, que decorreria do aprender a aprender, torna-se uma manifestação corajosa, pois implica alteração profunda na prática pedagógica da sala de aula. Transpor a cópia, a imitação e a repetição incrustadas no ensino das escolas, parece tarefa difícil de ser realizada”.

⁷² DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 388 p.

⁷³ BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. 249 p.

Vale lembrar, que alguns alunos, afirmaram que a pesquisa deveria ser melhor e muito mais explorada, pois levaria o aluno a ter contato mais imediato com as práticas e com a realidade. Com a pesquisa pode-se levar a teoria para a prática, porque não é possível ficar só com aquilo que o docente dá em sala de aula, o aluno precisa e tem de pesquisar.

O docente deve estimular o aluno a buscar e precisa passar a ser um orientador, ele provoca e faz com que o aluno tenha interesse. Também Schon (2000, p. 20)⁷⁴ demonstra ter a mesma perspectiva e problematiza que “os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação”.

De maneira geral, fica evidente pelos discursos dos docentes que há uma preocupação entre o dizer e o fazer, ou seja, a relação teoria e prática. A atuação do docente leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. Trabalha-se na perspectiva de que o conhecimento possa ser criado e recriado pelos alunos e docentes na sala de aula. Esta síntese é corroborada por Litwin (2000, p. 194)⁷⁵ quando afirma que “o ensino é um processo de construção cooperativa e, portanto os alcances do pensamento reflexivo e crítico geram-se na sala de aula com os sujeitos envolvidos”.

Se a análise indica que a pesquisa aparece como uma atitude nas práticas dos docentes, é preciso reconhecer que ela tem limites na própria atuação do

⁷⁴ Op. cit. SCHON

⁷⁵ LITWIN, E. **Variações sobre a arte de narrar na aula universitária**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 193-210.

docente, nos recursos da instituição e nas dificuldades dos alunos. É necessário ter claro que o trabalho do docente que utiliza e se dedica ao ensino com pesquisa exige muita disposição e muito trabalho, além de um tempo maior para leituras, discussões e avaliações.

Nos dias atuais, a discussão da relação ensino e pesquisa está presente por toda a literatura que trata do assunto. É apresentada como um aspecto muito complexo e que envolve uma série de problemas dentro da universidade. Um dos grandes desafios nos meios acadêmicos diz respeito a gerar experiências que busquem a criação de novas formas de ensino e pesquisa.

A universidade em suas diretrizes propõe a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas com certeza, esta pesquisa na graduação ainda deixa muito a desejar em vários cursos, observa-se que esta vinculação ficou quase que totalmente vinculada à pós-graduação. Cunha (1997, p. 121)⁷⁶ ressalta que a

“análise da prática e a elucidação da teoria encaminham a idéia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica teórica ao positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender”.

Um aspecto que se observou nos depoimentos dos alunos, e pode-se dizer que também dos docentes, é que a pesquisa foi expressa muito ligada a prática, sempre voltada para a contextualização da realidade. Aqui se entra em outro problema do ensino que é a distância existente entre a teoria que é dada em sala de aula e a prática.

Os docentes demonstraram esta preocupação e que estão tentando trabalhar a teoria com a prática, de forma que os alunos consigam ter uma noção real da

⁷⁶ Op. cit. CUNHA

prática. No entanto, foi detectado no discurso dos docentes, alguns pontos que demonstram que o aluno precisa ter condições de refletir sobre a realidade prática e o que ele aprende como conteúdo, mas existe uma dissociação entre o conteúdo e a prática profissional.

Para os alunos, um ambiente de sala de aula que os leve a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vivem, é um ambiente em que os problemas são apresentados e discutidos entre os componentes da turma. Quando os integrantes da sala interagem, discutem e começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade, o aluno cria um espírito crítico sobre os assuntos. Ressaltam que os assuntos têm que ser trazidos e relacionados com a realidade local. Esta realidade é colocada de forma muito clara no Curso de Biomedicina.

Isso reforça a idéia de que é necessária uma participação ativa do aluno, que todos coloquem a sua opinião. Os alunos lembraram que o docente não pode se prender só ao currículo e ao plano de aula; precisam mostrar o mundo além do plano de ensino, isto é, a realidade, a prática profissional, porque quando o aluno vai para a o mercado de trabalho percebe que a prática é totalmente diferente da teoria dada em sala de aula.

Para a grande parte dos alunos, as aulas precisam ter um embasamento teórico, mas é muito mais fácil o aluno compreender uma determinada disciplina, um determinado conteúdo, com a prática deste conteúdo e a contextualização.

Veiga, Resende, Fonseca (2000, p. 177)⁷⁷ propõem que

“uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas

⁷⁷ Op. cit. VEIGA, RESENDE & FONSECA

pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria”.

Nessa perspectiva de pensamento sobre teoria e prática, Rays (1996)⁷⁸ afirma que a relação teoria-prática deve possuir as características de um ato científico contextualizado, evitando relações atomizadas e arbitrárias, tanto no momento da apreensão da realidade, como na objetivação das condições materiais para a sobrevivência do homem e do desenvolvimento de suas potencialidades. É a atividade avaliativo-produtiva do homem sobre o ato teórico-prático, que opera transformações positivas no ato de produzir e no resultado deste.

Rays (1996, p. 37)⁷⁹ destaca que

“ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação crítica, (...). O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas. É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sócio-cultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro”.

O trabalho docente desenvolvido com base nesta perspectiva, isto é, teoria-prática-teoria exige uma

“prática pedagógica histórico-crítica, visando garantir ao educando atividades cognitivas e atividades práticas, que proporcionem os meios para a assimilação crítica do conhecimento científico e da realidade objetiva. Para tanto, torna-se necessário que a ação pedagógica eleve ao máximo a atividade cognoscitiva-prática no sentido de garantir resultados de qualidade em relação ao desenvolvimento integral do aluno. Somente a observância permanente a esses pressupostos proporciona ao educando possibilidades de compreensão e de ação da e na realidade objetiva” (Rays, 1996, p. 40)⁸⁰.

Assim, a atividade cognitiva e a atividade prática, como componente de uma ação única, constituem-se fundamento essencial que oferece vida ao processo de ensino-aprendizagem.

⁷⁸ RAYS, O. A. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 33-52.

⁷⁹ Op. cit. RAYS

⁸⁰ Op. cit. RAYS

Nesta perspectiva, Santos (1995)⁸¹ descreve que o conhecimento tem sempre lugar numa situação concreta. Desta forma, ensinar, pesquisar e aprender devem partir de uma realidade concreta, procurando reduzir o caráter de regulação e norma do conhecimento, evitando a separação entre senso comum e conhecimento científico.

Também Veiga, Resende, Fonseca (2000)⁸² corroboram com o postulado de Santos (1995)⁸³ quando reiteram que a relação com o trabalho é uma das condições essenciais para efetivar a ruptura que pressupõe o reconhecimento de outras formas de conhecimento e a superação da dicotomia teoria/prática. Que a atividade prática dos alunos é um campo de experiência para aquisição e produção do conhecimento

Por outro lado, Rays (1996)⁸⁴ alerta para o fato de que, ao invés do ato de produzir e organizar, conscientemente, os elementos sócio-culturais essenciais para a formação crítica do educando, esta relação teoria-prática, como núcleo da prática pedagógica, nem sempre é dotada de homogeneidade, uma vez que esta relação, em algumas situações de aula, ocorre de forma ahistórica e acrítica, o que a torna mecânica.

O docente que trabalha em aula na perspectiva de uma ação reflexiva entre a teoria e a prática precisa delinear, ou seja, planejar suas aulas com metodologias de ensino mais inovadoras e, até mesmo, ações não-convencionais de ensino. Dessa maneira, um docente criativo e de espírito transformador está consciente da

⁸¹ SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. 348 p. p. 187-233: Da idéia de universidade à universidade de idéias.

⁸² Op. cit. VEIGA, RESENDE & FONSECA

⁸³ Op. cit. SANTOS

⁸⁴ Op. cit. RAYS

necessidade de redefinir e mudar as metodologias utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos seus alunos.

Para os docentes do UniCEUB é fundamental preparar bem as aulas. Que muito além de despejar uma porção de conteúdos com pouca reflexão, é necessário adotar uma postura reflexiva, com muitos debates, com seminários e com a adoção de metodologias que abram espaço para a total participação do aluno.

O docente tem o papel de organizar e apresentar o conteúdo aos alunos da melhor maneira possível, fazendo com que se crie um ambiente agradável para a aprendizagem. Sobre isso, Snyders (1996, p. 92)⁸⁵ destaca que “... para o aluno o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende realmente bem com o que cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola tem ao mesmo tempo a necessidade de conciliar o intelectual e o afetivo (...). A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor”. Acredita-se que não só a alegria na escola dependa do intelectual e do afetivo, mas a própria aprendizagem vai depender do quanto o intelectual e o afetivo se associam no processo de ensino-aprendizagem.

Behrens (1996, p. 73)⁸⁶ chama a atenção de que “um primeiro choque no ensino foi o advento do livro impresso, o que alterou substancialmente as metodologias adotadas pelas escolas. A revolução causada pelo livro nos meios acadêmicos serve, hoje, de suporte, como lição importante frente à segunda revolução proposta pela tecnologia e, em especial pelas telecomunicações”.

⁸⁵ Op. cit. SNYDERS

⁸⁶ Op. cit. BEHRENS

Algumas disciplinas permitem utilizar mais ou menos determinada metodologia, mas a escolha da metodologia está diretamente vinculada a visão do docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, do homem que se deseja pôr no mundo.

Os discursos dos docentes e dos alunos não diferiram em relação às metodologias adotadas em aula. Muitos docentes utilizam aulas expositivas, transparências, exercícios, seminários, debates, trabalhos em grupo, trabalhos práticos, aulas práticas, leituras de textos para discussão, análise, pesquisa, vídeos, uso do laboratório de informática, pesquisa na Internet e ferramentas da Internet, palestras e visitas técnicas. Estas metodologias estão inseridas nas aulas dependendo apenas do tipo da disciplina.

Para Araújo (1991, p. 23)⁸⁷ como elemento componente do processo de ensino-aprendizagem

“as variadas técnicas possibilitam variadas intermediações entre professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora mais ou menos centradas na individualização (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim do trabalho em grupo de modo geral)”.

Também, pelos discursos dos docentes e dos alunos, observa-se que a aula expositiva ainda é uma das maneiras mais utilizadas. Muitos docentes indicaram que dão um conteúdo teórico e em seguida a prática. Que ainda não conseguiram modificar a sua prática, assim a aula expositiva é empregada mais para introduzir, para sintetizar, esclarecer conceitos, concluir um assunto, mas sempre de forma integrada com outros procedimentos de ensino e com a participação dos alunos.

⁸⁷ ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991. 149 p. p. 11-34.

Segundo Lopes (1998)⁸⁸, é possível transformar a aula expositiva numa técnica de ensino dinâmica e capaz de desenvolver o pensamento crítico do aluno, dando-lhe oportunidade para o desenvolvimento da reflexão crítica, da criatividade científica, atributos essenciais numa educação transformadora. Isto seria possível incluindo o diálogo, ou seja, uma aula mais dialógica, onde o aluno pudesse se expor e onde se estabelecesse uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências.

É importante salientar que foi revelado por parte dos alunos, que enquanto alguns docentes só utilizam a aula expositiva, em contrapartida outros utilizam todos os recursos disponíveis em termos de metodologias. Foi salientado que as metodologias utilizadas pelos docentes em aula precisam ser avaliadas, em conjunto com os alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Como o processo da comunicação entre docente e aluno não pode ser totalmente formalizado, as metodologias de ensino não devem ser vistas como se fossem algo pronto, destinado a formalizar o processo de ensino. É preciso que os docentes lembrem que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, ou seja, as técnicas estão destinadas ao docente e ao aluno, e não estas as técnicas (Araújo, 1991)⁸⁹.

É necessário lembrar que para alterar a prática pedagógica, ou melhor, as metodologias utilizadas em aula o docente precisa se sentir seguro de sua ação e tecnicamente respaldado. Mudar com uma ruptura muito grande é audacioso e pode

⁸⁸ LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 149 p. p. 35-48.

⁸⁹ Op. cit. ARAÚJO

gerar dificuldades. Quanto mais o docente for seguro de sua prática, melhor vai conseguir trabalhar as novas metodologias que porventura resolva aplicar em aula.

O docente tem sob a sua responsabilidade o desafio de organizar atividades de ensino, capazes de desencadear, reforçar e acompanhar o processo. É um desafio que leva o docente a escolher a teoria educacional que lhe forneça respaldo para o uso de determinados métodos, técnicas, atividades e recursos, assim como a encontrar dispositivos que o ajudem a julgar o grau de eficácia da ação docente.

Partindo da concepção de que a visão que o docente tem do processo ensino-aprendizagem vai influenciar em sua decisão quanto às metodologias adotadas em sala de aula e que, por conseguinte, vai influenciar na forma de avaliação do aluno, pode-se observar pelos discursos dos docentes que a avaliação é realizada de uma forma consoante com sua ação. Como Veiga (1996)⁹⁰ propõe, a avaliação está muito ligada a forma de organização do trabalho pedagógico.

Para os docentes a avaliação é um processo que tem que acontecer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e não somente em alguns momentos. É um processo a ser feito ao longo do semestre, através da observação da participação e da evolução do conhecimento do aluno. Neste aspecto, De Sordi (2000, p. 245)⁹¹ propõe que a observação dos alunos durante o processo de ensino é um poderoso instrumento de avaliação do docente. O autor lembra que, a observação pressupõe uma concepção de avaliação educativa, que deve ser previamente explicitada para os alunos, para que diminua a insegurança no

⁹⁰ Op. cit. VEIGA

⁹¹ DE SORDI, M. R. L. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 231-248.

processo. Por outro lado, sugere que este tipo de avaliação pressupõe que o docente deixe claro para os alunos os referenciais que orientarão o olhar observador e assumir um compromisso de não ver o erro como fracasso.

A avaliação pela observação da participação dos alunos nas atividades de ensino é utilizada por alguns docentes. De Sordi (2000)⁹² chama a atenção dos docentes que incluem a observação como um recurso de avaliação, para que não caiam nas ciladas da avaliação informal, que condena os alunos a serem aquilo que lhes é atribuído por um rótulo circunstancial. Destaca que para os diferentes tipos de participação que pode ocorrer em sala de aula, há alunos que participam dando respostas às perguntas feitas pelos docentes ou fazendo perguntas apenas para reafirmar os conceitos apresentados. Outros alunos participam fazendo perguntas que problematizam as questões tratadas, permitindo perceber que acompanham e extrapolam o raciocínio, fazendo conexões mais abrangentes. No geral enriquecem a aula com as dúvidas que compartilham publicamente, seguros da postura acolhedora e de respeito mantida pelo docente.

Então, toda a participação do aluno, seja através de alguma colocação verbal, realização de trabalhos na classe ou extraclasse, seminários, entre outros, é considerada pelo docente. A avaliação é apoiada em múltiplos critérios, considerando-se além da assimilação, reflexão, e também a aplicação em situações variadas.

A avaliação é utilizada a favor da aprendizagem, em favor do aluno e de uma formação profissional que justifique a responsabilidade histórica que recai sobre os ombros de todos aqueles que conseguem acesso ao ensino superior, e eticamente,

⁹² Op. cit. DE SORDI

devem sentir-se estimulados a dizer a serviço de quem colocarão suas competências técnicas, humanas e políticas. A avaliação pretende ser instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, negando-se a ser apenas atividade concebida para selecionar, classificar, comparar e excluir.

O ensino-aprendizagem é um processo muito complexo, que exige diferentes formas de olhar e diferentes formas de se movimentar neste processo, tanto do docente como do aluno. Não se pode mais conceber uma aula como mero repasse de conhecimentos, docentes e alunos precisam estar conscientes de seus papéis no processo. Ao docente cabe tornar a sala de aula um local agradável onde os alunos anseiem em entrar em contato, tanto com os docentes como com os colegas de classe para a troca de conhecimentos e idéias. Aos alunos cabe uma participação ativa, que estejam estimulados, mas não só um estímulo externo, mas um estímulo interno, para estarem em constante aprendizagem, que tenham ânsia de aprender.

Os docentes têm uma responsabilidade muito grande ao realizar o seu trabalho numa concepção inovadora. Os docentes do UniCEUB já entenderam que precisam renovar seu trabalho neste espaço de discussão dialógica que é o processo de ensino-aprendizagem.

As exigências do mundo moderno requerem um redimensionamento da prática docente para atender as necessidades da sociedade no século XXI. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, em especial o meio acadêmico, isto é, a universidade. Os docentes não poderão oferecer aos seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação (Behrens, 1998)⁹³.

⁹³ BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. 112 p. p. 57-68

Neste contexto, é indispensável que os docentes tenham uma qualificação didático-pedagógica. No relato dos docentes quando questionados sobre o que pensam sobre a qualificação didático-pedagógica, ficou evidente que estão refletindo sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Para os docentes, a qualificação didático-pedagógica é analisada como uma aprendizagem necessária e importante para quem quer ser um bom professor. Não é necessário só o conhecimento da área específica, é preciso saber transmitir o conhecimento que é de domínio do docente.

Os docentes têm que se qualificar sempre. Buscar a qualificação, a atualização, a descoberta de métodos diferentes, novas técnicas de ensino para exposição do conteúdo, dinâmicas para motivação do aluno. É necessário ter conhecimento da terminologia educacional, o que é método, o que é técnica, o que é uma ferramenta, o que é avaliação formal, o que é possível medir, entre tantos outros conhecimentos.

Além da qualificação formal para atuação em sala de aula através de práticas de ensino, de métodos de ensino, de processo de avaliação, foi destacado que o docente precisa ter uma boa formação em organização de conteúdos, ter idéia de como a universidade está estruturada, de como se monta uma grade curricular, de como funciona um currículo, quais são os componentes de um currículo. Outro ponto levantado foi que o ser qualificado didático-pedagogicamente, não é só ter a teoria disso, mas o fazer isso, ou seja, o docente precisa participar de uma coordenação do curso, participar da elaboração de um programa, de uma ementa, participar da discussão da estruturação da grade curricular, entre outras atividades. Se os

docentes possuírem uma experiência acumulada vão ter uma atuação pedagógica muito melhor, muito mais rica, se realmente trabalharem neste sentido, se agregarem toda a parte formal com a vivência, com a depuração, o refinamento, com o aprofundamento daquele mundo teórico formal com a sua prática enquanto docente, enquanto pesquisador, enquanto pesquisador-docente, enquanto produtor do conhecimento novo, enquanto executor de atividades de extensão, que vão somar conteúdos da área profissional.

Foi destacado pelos docentes, que o docente se forma na sala de aula. Cria-se uma cultura de sala de aula, além do que, quando se dá uma aula, geralmente o docente tem influências de outros fatores, tais como: utilização de metodologias desenvolvidas ao longo da vida profissional, leitura de livros, metodologias de professores de que gostou, entre outros. Cunha (1995)⁹⁴ corrobora com a idéia de que muitos docentes se espelham em algum professor que tiveram enquanto aluno, que marcou positivamente pelo seu estilo de dar aula.

Para muitos docentes a experiência é uma grande fonte de aprendizagem, que é praticando a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser docente. Existiram depoimentos que indicaram que é um processo intuitivo. Sempre ficam muito atentos quando as pessoas falam das metodologias que utilizam em sala de aula e aquelas que acham interessantes passam a adotá-las.

Por outro lado, houve indicação de que a forma de estudar estas práticas é ao vivo, assistindo bons palestrantes, assistindo professores dando aula, observando como a pessoa se coloca, quais são as estratégias usadas para chamar a atenção do tema, qual o material que apresentam, e observando a reação das pessoas se

⁹⁴ CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p.

expondo a isso. E, quando observam algo que consideram muito interessante, passam a incorporar na sua prática pedagógica.

Para Behrens (1998)⁹⁵ grande parte dos docentes nunca tiveram uma formação pedagógica que atendesse esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Os erros e acertos caracterizam sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula. Por outro lado, Nóvoa (1995, p. 25)⁹⁶ chama atenção de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nesta perspectiva, Perrenoud (1997, p. 93)⁹⁷ explica que “alguns pensam que a pedagogia não existe, que para ensinar basta dominar o saber a ser transmitido. Outros sem negarem a importância do método, valorizam as questões de talento ou de personalidade. Outros ainda admitem que a competência didática se adquire, pensam que a formação tem pouco peso em relação à experiência profissional, à aprendizagem concreta”.

É possível perceber, mesmo naqueles docentes que tem uma qualificação formal, que existe uma lacuna neste sentido, que é cada vez maior a disposição para superá-la, seja aprendendo coisas novas ou periodicamente se reciclando para

⁹⁵ Op. cit. BEHRENS

⁹⁶ NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p. p.15-34.

⁹⁷ PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 206 p.

poder acompanhar as mudanças que ocorrem, tanto na área específica do seu conhecimento como na área pedagógica.

Ser docente e conseguir realizar o seu papel não é uma tarefa fácil, existem muitas variáveis que interferem no processo, mas Snyders (1996, p. 88)⁹⁸ revela que “a condição primordial para um educador bem-sucedido é que, ao longo de todas as suas dificuldades pedagógicas (...) o professor mantenha um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a universidade e a existência, agora, e aquilo que os espera depois, merecem que eles se esforcem em crescer”.

⁹⁸ Op. cit. SNYDERS

CONCLUSÃO

O papel do docente é complexo por envolver facetas diferentes: pode-se observar o relacionamento do docente com os seus superiores imediatos, a interação que estabelece com seus alunos e/ou as trocas que efetua com seus pares. Neste estudo, o foco de interesse foi a interação que ocorre na sala de aula entre os docentes da FACS-UniCEUB que ministram aulas no Curso de graduação em Biomedicina e os alunos de graduação do mesmo Curso.

A consideração de que o comportamento humano não pode ser interpretado à margem do âmbito em que se manifesta teve uma grande repercussão na psicologia e tem influído consideravelmente na conceituação e no estudo do psiquismo humano. Diante de perspectivas dominantes durante muito tempo, que fizeram da psicologia uma ciência fundamentalmente "acontextual", o enfoque ecológico exige a análise dos contextos e das relações que se estabelecem entre esses contextos como uma condição *sine qua non* para compreender e interpretar o funcionamento e o desenvolvimento dos seres humanos.

Primeiramente, esse conceito faz referência à idéia de multiplicidade. Como no caso das bonecas russas, o âmbito da atividade individual que o aluno realiza em um determinado momento é formado por um conjunto de estruturas seriadas, encaixadas umas às outras. A primeira delas é o contexto imediato em que se realiza a atividade (no nosso caso, a aula, em que se desenvolve a atividade do aluno). O contexto aula está encaixado no contexto escola (universidade) e esse no contexto do sistema educativo. Entre esses dois últimos é possível distinguir também alguns contextos intermediários: o contexto social e comunitário em que a escola se

encontra; o contexto administrativo imediato; o contexto da política educativa em geral; etc. Simultaneamente, a atividade do aluno que é objeto de atenção faz parte, em geral, de outros contextos: o contexto familiar, o contexto do grupo de amigos, etc.

Em segundo lugar, o caráter múltiplo e ao mesmo tempo inter-relacionado do contexto tem algumas implicações importantes. Por um lado, parece óbvio que compreender as capacidades humanas e a sua realização exige adotar uma perspectiva contextual. Isso significa que, para compreender a aprendizagem escolar tal como se produz e os seus resultados, é preciso analisar o contexto imediato em que a atividade de aprendizagem se desenvolve, isto é, o contexto da aula, bem como os contextos de nível superior dos quais o contexto aula faz parte, ou melhor, está situado, o que remete ao contexto da instituição universitária e ao contexto do sistema educativo.

Por outro lado a perspectiva a que fazemos referência mostra que, para compreender de forma adequada a aprendizagem escolar, é preciso considerar os diferentes contextos em que habitualmente o aluno encontra-se imerso, isto é, aqueles em que habitualmente desenvolve a sua atividade e também relacionamentos. O estabelecimento das relações entre o contexto da universidade e da família, para dar um exemplo, adquire, assim, todo o seu valor e potencial educativo. Finalmente, se nos fixamos no caráter múltiplo e inter-relacional dos contextos nos quais se produz a atividade, poderemos aceitar que as "capacidades humanas e a sua realização" – no caso da educação formal, a aprendizagem do aluno - comumente são afetadas por contextos ou meios dos quais esse não faz parte, em que não está presente, mantendo, entretanto, intensas relações com os

contextos imediatos em que se encontra (por exemplo, o contexto do sistema de produção, o contexto de política educativa geral, etc.).

A ecologia do desenvolvimento humano entende o meio ou contexto em que as pessoas se desenvolvem como uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas, denominados micro-, meso- e macrosistemas. Tais estruturas definem-se formalmente, como se indica a seguir:

- ✓ Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta em um determinado meio, com características físicas e materiais particulares.
- ✓ Um mesossistema compreende as inter-relações de dois ou mais meios em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (por exemplo, para um menino, as relações entre o lar, a escola e o grupo do bairro; para um adulto, entre a família, o trabalho e a vida social).
- ✓ Um sistema refere-se a um ou mais contextos que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais são produzidos fatos que afetam o que ocorre no contexto em que ela encontra-se ou que se vêem afetados pelo que ocorre nesse meio.
- ✓ O macrosistema refere-se às correspondências, em forma e conteúdo, dos sistemas de menor ordem (micro-, meso- e exo-) que existem ou poderiam existir, ao nível da subcultura ou da cultura em sua totalidade, junto com qualquer sistema de crenças ou ideologias que sustenta essas correspondências.

O sentido de formação profissional implica em entender esses sistemas e a aprendizagem interdisciplinar como um processo contínuo e requer uma análise

cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações. Requer redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade na busca da compreensão de novas idéias e valores.

A formação de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

Goleman (1997⁹⁹, 1999)¹⁰⁰ salienta que o ato de aprender e apreender é mais eficaz quando tratamos de assunto que nos são interessantes.

O mesmo acontece com nossos alunos, pois nem sempre os assuntos abordados são explanados de forma a despertar o interesse deles. Desta forma, nossa prática pedagógica deverá se alicerçar em bases que explicitem o “*como*” despertar esse interesse, através de expressões idiomáticas simples, expressões corporais, expressões faciais, música, jogos, etc. e atingir nosso objetivo primordial, a apreensão pelo aluno. Devemos abordar de forma “*simples*” os assuntos de desenvolvimento mais “*complexo*”, utilizando-nos desses artifícios para conseguirmos nos fazer entender.

Saber promover essa mistura, encontrar “o ponto” certo da receita, é o grande segredo, é a ação desejável, que deve ser buscada. Diversas são as maneiras de estimular os alunos para iniciar uma troca de conhecimentos, ou seja, iniciar a

⁹⁹ GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

¹⁰⁰ GOLEMAN, D. **Trabalhar com a Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

construção de um conhecimento, utilizando-se de conhecimentos pré-existentes em alguns dos componentes do grupo. As indagações devem ser distribuídas entre os discentes, facilitando o entrosamento entre eles, o que pode ser proveitoso se for bem intermediado pelo professor.

O professor é a peça chave desse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Sobre esse assunto, Nóvoa (1995)¹⁰¹ afirma que *não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente*. Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

O professor como uma “*história de vida profissional*” bem sedimentada, que conheça os percalços e embaraços que possam advir da busca pelo conhecimento será capaz de orientar seus alunos evidenciando a eles que nem tudo acontece como o esperado. Ainda, se sua “*história de vida*” também concorre para isso de maneira assistencial, mais fácil será para ele travar uma relação mais humana com seus discentes, e dela tirar lições para situações futuras.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como

¹⁰¹ Op. cit. NÓVOA

pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Priogogine (1996)¹⁰² defende que a ciência clássica atingiu os seus limites e que deverá sair dos laboratórios e dialogar, não só com as ciências humanas, a filosofia, a arte, mas também com os saberes preexistentes, respeitantes às situações familiares de cada indivíduo. A metamorfose das ciências contemporâneas não é de ruptura com o senso comum, mas sim de respeito com os conhecimentos tradicionais, designadamente dos marinheiros e dos camponeses.

A inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem vindo a ser salientada por diversos autores. Snyders (1986)¹⁰³ afirma que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender.

Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos ao colocar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano.

A afetividade é estimulada por meio da vivência, a qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. Ele necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar

¹⁰² PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.

¹⁰³ SNYDERS, G. **La Joie à L'école**. Paris: PUF, 1986.

perto do sujeito, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender.

Propõe-se explorar novas práticas na universidade para a construção da aprendizagem. Percebemos com isso que se o professor tiver conhecimento e prazer, mais probabilidade existirá de que os professores/aprendizes se utilizem desse “modelo” na sua sala de aula. Nóvoa (1995)¹⁰⁴ afirma ainda que *o sucesso ou insucesso de certas experiências marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.*

Esta pesquisa procura contribuir com a melhoria da formação do professor/aprendiz, no sentido de fazer do processo de ensino e do processo de aprendizagem uma ação que vê o homem como unidade, como um ser-no-mundo com o outro (Heidegger, 1997 apud Critelli 1996)¹⁰⁵, como uma forma de resgatar o *humano* no sistema educacional, ou segundo Santin (1994)¹⁰⁶, o ser sensível do homem.

Outra contribuição prestada pelo estudo está relacionada ao próprio Estágio Supervisionado que conquista um espaço importante, no processo enfatizado. A proximidade constante entre um grupo de alunos e seu professor torna muito mais simples o entendimento e desenvolvimento das inter-relações. A ausência da “formalidade” tradicional que gera um grande distanciamento entre ambos é de extrema importância no processo. Quando faz-se referência à essa ausência de formalidade, não significa que o processo torne-se anárquico. Entendamos esse fato

¹⁰⁴ Op. cit. NÓVOA

¹⁰⁵ CRITELLI, D.M. **Analítica dos sentidos** – Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDE: Brasiliense, 1996.

¹⁰⁶ SANTIN, S. **Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre. EST/ESEF-UFRGS, 1994.

como uma maior aproximação afetiva entre as partes, pois uma vez que o contato se estreita, uma maior possibilidade de inserção e convivência no meio acadêmico, a troca de experiências e a orientação profissional direcionada a esse ou aquele campo da disciplina ministrada passam a ocorrer “natural e prazerosamente”, para ambas as partes. Os alunos precisam ser orientados durante a trajetória, e o professor que se engaja no processo sente a necessidade, como pessoa e como profissional, de procurar ser o ponto de partida para essa orientação. Conversar com seus alunos individual e coletivamente, procurando diagnosticar suas dificuldades, compreender sua percepção e entender suas necessidades é uma tarefa importante da qual tem de se desincumbir lenta e progressivamente. Devemos ser um pouco pais e mães, sem deixarmos de ser firmes e incisivos nas horas certas, o que também deve fazer parte da “*bagagem do conhecimento*” que compartilhamos com eles.

A pretensão é contribuir para a reflexão, analisando algumas práticas pedagógicas nas quais os elementos de expressão são concebidos como fio condutor do resgate da sensibilidade do homem, sufocada pelas relações desumanizantes do sistema capitalista.

Segundo Snyders (1986)¹⁰⁷ o despertar para o valor dos conteúdos das temáticas trabalhadas é que fazem com que o sujeito aprendiz tenha prazer em aprender. Conteúdos estes despertados pelo prazer de querer saber e conhecer. Devemos despertá-los para, com sabedoria, podermos exteriorizá-los na nossa vida diária. A alegria, a fé, a paz, a beleza e o prazer das coisas estão dentro de nós.

¹⁰⁷ Op. cit. SNYDERS

O presente estudo prima em valorizar a construção do comportamento adolescente e adulto, dando ênfase à atividade interdisciplinar, à postura do educador em favorecer atividades que propiciam o prazer, a inter-relação e a parceria, gerando um clima afetivo no educando, permitindo ao processo de aprendizagem uma efetivação satisfatória e realizadora.

Verificamos o sentido significativo da formação contínua do educador em outras vertentes, principalmente a interdisciplinar, como sustentáculo para novas metodologias em sala de aula.

Ainda estamos em fase de reconhecimento e aceitação de um novo tipo de relacionamento entre professor e aluno. Poucos são os professores que se aventuram nesse desconhecido universo das relações humanas entre docentes e discentes. Poucos são os que têm coragem de quebrar o paradigma mítico da supremacia do mestre em relação ao seu discípulo; admitem não ser detentores de “todo” o conhecimento de sua ciência específica, e dividem com seus alunos a busca de um mesmo conhecimento ou aprimoramento deste sem, no entanto, sentirem-se incapazes ou inferiorizados. O estigma criado durante séculos sobre esse tipo de relação, que deveria ser totalmente dispensável, hoje cai por terra, mas deixa lacunas nas mentes de alguns professores de como poderiam ser se houvesse uma melhor e maior observação de seus alunos individualmente e uma maior interação com o grupo.

Uma vez despidos do estigma da não-relação com nossos alunos, observamos que nossa postura, a forma como nos apresentamos profissionalmente, e a presença de “humanidade” na relação com eles, influem de maneira extremamente positiva nesse processo. Observando mais de perto nosso ambiente

de trabalho e, conseqüentemente, os nichos presentes nele, encontraremos uma resposta muito mais rápida e positiva à apreensão do conteúdo, ou seja, o processo ensino-aprendizado torna-se mais eficiente e eficaz.

A percepção das diferenças individuais é fator condicionante para a melhoria da relação professor/aluno. Nesse sentido, é importante que o professor crie condições para o ajuste dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades e sua inserção no mundo acadêmico. Na busca da homogeneização é fundamental o estabelecimento de um relacionamento cordial e amigável e, acima de tudo, respeito à individualidade do aluno.

As salas de aula na graduação costumam conter alunos em faixa etária muito larga, indo, às vezes, dos 17 ou 18 anos até aos 40 ou mais. Este fato torna o ambiente disforme de todas as formas possíveis. Lidar com essa heterogeneidade em sala de aula proporciona ao docente a oportunidade de rever conceitos e aprender com eles. Tendo uma relação “sem barreiras” com seus alunos torna-se muito mais simples entender como pensam, como e porque agem de formas diferentes e, acima de tudo como “contornar” as situações embaraçosas que por ventura surjam.

Cada área do conhecimento tem certos mecanismos de elaboração do raciocínio. Os alunos, na sua grande maioria, não têm essa formação, não sabem como começar a pensar, como desenvolver afirmações, como justificar procedimentos. O professor precisa, então, criar mecanismos e condições para que o aluno possa desenvolver habilidades de raciocínio, aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a elaborar questões. Há necessidade de se introduzir em sala

de aula a metodologia da pesquisa científica. Propor questões desafiadoras para que o pensamento possa se desenvolver na busca de soluções reais.

Como os discursos dos docentes do UniCEUB e dos alunos do Curso de graduação em Biomedicina foram contraditórios, o ideal seria que outros estudos fossem realizados a fim de aprofundar a compreensão aqui construída.

Acredita-se que este estudo possa contribuir para que os docentes do UniCEUB e os alunos do Curso de graduação em Biomedicina continuem a refletir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Se existem problemas na interação de sala de aula, não é culpa nem dos docentes e nem dos alunos, ambos sofrem muitas influências externas e que muitas vezes não conseguem superá-las.

Permitir a aproximação é fato importante para aprendermos quem são nossos alunos, o que esperam de nós docentes universitários e como podemos nos tornar *profissionais professores* e não *professores profissionais*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(VEBOGRAFIA)

BARROSO, I. C. **Relato de experiência.** In: Cabri World (1999).

http://www.cabri.com.br/materialdeapoio/pesquisas/re/re_isabelbarroso.htm

FILHO, O. G. dos S. **A volta à sala de aula.** In: A Sociedade Goiana de Cultura

(2003). <http://www.sgc.org.br/Artigos/07022003SaladeAula.htm>

GOUVÊA, S. F. **Ninguém discorda: é preciso haver disciplina!** In: Escola Nova

Lourenço Castanho (2003). www.lourencocastanho.com.br/disciplina.htm

MOLINA, A. S. **A questão do erro nas práticas pedagógicas: Uma análise sócio-histórica.** Monografia de Graduação. São Paulo: Unicamp

(1999). http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/alle/rc_ser gio_alexandra.htm

SIGNORELLI, E. C. **Os quadrantes do setting na sala de aula.** In: Companhia da

Escola 2003). <http://www.ciadaescola.com.br/artigos/resultado.asp?categoria=43&codigo=47>

SOUZA, M. P. R. **Repensando o lugar dos afetos em sala de aula.** In: Centro de

Referência em Educação Mario Covas (2003). <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

ZANOL, L. **Ensino Pela Pesquisa: Uma Nova Forma de Interação Professor e Aluno.** Rondônia: Revista Práxis Pedagógica. V. I, N. 2, Jan/Jul, 2002.

<http://www.unir.br/~ceped/artigo16.html>

<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/dep/3-texto.rtf>

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990. 130 p.

ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991. 149 p. p. 11-34.

AQUINO, J. G. **Confrontos de sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996. 160 p.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. 249 p.

BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. 112 p. p. 57-68

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 247 p.

BEST, D. **A Racionalidade do Sentimento**. O papel das artes na educação. Porto: Edições Asa, 1996.

BORGES, P. F. **O professor da década de 90**. Artigo apresentado no simpósio de qualidade total na Universidade Mackenzie, 1995.

BROPHY, J. & GOOD, T. **Teacher behavior and student achievement**. En M. C. Wittrock (ed.) Handbook of research on Teaching. Nueva York: MacMillan [La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC, 1989], 1986.

CRITELLI, D.M. **Analítica dos sentidos** – Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDE: Brasiliense, 1996.

CSIKSZENTMIHOLYI, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harpes & Row.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p.

CUNHA, M. I. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 115-126.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. 118 p.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes** – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 18ª Edição, 1998.

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de Si – O Corpo, A Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 2000.

DEMO, P. **Educação pela pesquisa**. São Paulo: Autores associados, 1996.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 388 p.

DE SORDI, M. R. L. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido.** In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco.* Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 231-248.

D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula.** São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

DOYLE, W. **Classroom Tasks and Students' Abilities.** En P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications.* Berkeley, California: McCutchan, 1978.

FERNANDES, C.M B. **Sala de aula Universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese de Doutorado em Educação no PPGEdu da UFRGS, 1999.

FILLIOZAT, I. **A inteligência do coração** Rudimentos de gramática emocional. Lisboa: Editora Pergaminho, 1997.

FLANDERS, N. **Análisis de la interacción didáctica.** Madrid: Anaya [Publicación original en inglés en 1970], 1977.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade** (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

GOLEMAN, D. **Trabalhar com a Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

GOTTMAN, J. e DECLAIRE, J. **A Inteligência Emocional na Educação**. Lisboa: Pergaminho, 1999.

LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: breve apresentação da proposta**. 2000a.

Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/resumo.htm>>. Acesso em: 13 novembro de 2004.

LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa**. In: LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C.; TEIXEIRA, Jorge Juarez V. (Org.). O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000b. 138 p. p. 11-35.

LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. **O processo de desparticularização dos discursos e o resgate do sujeito social**. 2000c.

Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/particularização.htm>>. Acesso em: 13 novembro de 2004.

LITWIN, E. **Variações sobre a arte de narrar na aula universitária**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 248 p. p. 193-210.

LOPES, A. O. **A relação de interdependência entre ensino e aprendizagem.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 105-114.

LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Técnicas de ensino: por que não? 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 149 p. p. 35-48.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, D. e BOECK, K. **O que é a inteligência emocional.** Lisboa: Pergaminho. 1997.

MASETTO, M.T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, Marcos T. (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. 112 p. p. 9-26

MEDLEY, D. **The effectiveness of teachers.** En P. Petersen y H. Walberg (eds.), Research on teaching: concepts, findings, and implications. Berkeley, California: McCutchan, 1979.

MIRANDA, R.L. **Além da inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Edição Campus, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p. p.15-34.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Ed. Porto, 1995. 223 p.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 206 p.

POSTIC, M. **Observación y formación de los profesores**. Madrid: Morata [Publicação original em francês em 1977], 1978.

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.

RAYS, O. A. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 33-52.

ROJAS, J. **A Interdisciplinaridade na ação Didática: momento de arte/magia do SER professor**. São Paulo, 1997.

ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. **Teaching functions**. En M.C. Wittrock (ed.). Handbook of Research on Teaching. Nueva York: MacMillan [La investigación de la enseñanza. III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC, 1990], 1986.

RYANS, D. G. **Characteristics of teachers**. Washington D.C.: American Council on Education, 1960.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. 348 p. p. 187-233: Da idéia de universidade a universidade de idéias.

SANTIN, S. **Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre. EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 25ª edição, 1991.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 256 p.

SIMON, A. & BOYER, E. G. **Mirrors for behavior III: an anthology of observation instruments**. Wyncore, Pa: Communications Materials Center, 1967.

SNYDERS.G. **La Joie à L`école**. Paris: PUF, 1986.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 204 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 183 p.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. & FONSECA, M. **Aula universitária e inovação**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 161-191.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Ed. Martins Fontes, 5a.ed., São Paulo, 1984.

ZUBEN, N. A. **Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade**. In: MORAIS, Régis de. *A sala de aula: que espaço é esse*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. 129 p. p. 123-130

APÊNDICE 1 – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA (DOCENTES DO UniCEUB)

	PARA OS DOCENTES
A AULA	COMO DEFINIRIAM, DENTRO DE SUA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA, A AULA?
O AMBIENTE DE SALA DE AULA	COMO É O AMBIENTE EM SALA DE AULA QUE LEVE O ALUNO A VER CRITICAMENTE O CONTEXTO DA SOCIEDADE E O MUNDO EM QUE VIVE?
OS SABERES E AS EXPERIÊNCIAS	QUAL A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AOS SABERES E ÀS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM?
O PENSAR EM AULA E AS DÚVIDAS	COMO TRABALHAM, EM AULA, AS DÚVIDAS, O PENSAR EM AULA, REFLEXÕES DOS ALUNOS ACOMPANHANDO O PENSAR REFLEXIVO DO DOCENTE EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO?
A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA	COMO ANALISAM A NECESSIDADE DE ENSINAR-PESQUISADO E PESQUISAR ENSINANDO, MEDIADOS PELA PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE?
METODOLOGIAS DE ENSINO	O QUE VÊM FAZENDO, PEDAGOGICAMENTE, EM SEU TRABALHO COMO PROFESSOR, PARA FORMAR PROFISSIONAIS QUE IRÃO ATUAR EM BIOMEDICINA NOS PRÓXIMOS ANOS?
A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ENSINO?
A QUALIFICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS DOCENTES	O QUE PENSAM QUANDO OUVEM FALAR EM QUALIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA?

APÊNDICE 2 – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA (ALUNOS DO CURSO DE BIOMEDICINA)

	PARA OS ALUNOS
A AULA	COMO DEFINIRIAM UMA AULA?
O AMBIENTE DE SALA DE AULA	COMO É O AMBIENTE EM SALA DE AULA QUE TE LEVE A VER CRITICAMENTE O CONTEXTO DA SOCIEDADE E DO MUNDO EM QUE VIVE?
OS SABERES E AS EXPERIÊNCIAS	COMO OS PROFESSORES DEVERIAM CONSIDERAR OS SABERES E AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM?
O PENSAR EM AULA E AS DÚVIDAS	COMO ANALISAM A SUA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA QUANTO À COLOCAÇÃO DE SUAS DÚVIDAS, O PENSAR EM AULA, AS SUAS REFLEXÕES ACOMPANHANDO O PENSAR REFLEXIVO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO?
A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA	QUAL A SUA ANÁLISE SOBRE A NECESSIDADE DE APRENDER PESQUISANDO, ATRAVÉS DA PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE?
METODOLOGIAS DE ENSINO	QUE MÉTODOS DE ENSINO OS PROFESSORES TÊM ADOTADO EM SALA DE AULA, COMO AVALIAM E REAGEM ÀS METODOLOGIAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES PARA A APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO?
A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ENSINO?
A RELAÇÃO DOCENTE-ALUNO E ALUNO-ALUNO	COMO ANALISAM A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE OCORRE EM SALA DE AULA?